

## **APOLOGÍA Y CRÍTICA DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN ARGENTINA: LOS DILEMAS DEL PENSAMIENTO HISTORIOGRÁFICO EN EL SIGLO XX**

*Adrián Ascolani\**

### **RESUMEN**

La historiografía educacional se ha dedicado casi exclusivamente al estudio del subsistema educativo público estatal en los últimos dos decenios. Su mirada ha sido crítica acerca de las insuficiencias o autoritarismo de ese sistema, incluso en los momentos de mayor eficacia y aumento matricular. Esto se contrapone con la predominante visión optimista y no crítica de los investigadores previos. En este artículo se analizará los referentes historiográficos y las unidades de análisis que han dado origen a tales visiones, y se revisarán las obras que concibieron como educación pública también a determinada oferta educativa de naturaleza confesional.

**PALABRAS-CLAVE:** Historiografía. Educación. Público. Confesional.

### **ABSTRACT**

In the last two decades, the educational historiography has been dedicated almost exclusively to the study of the State public educative subsystem. Its glance has been critical towards the insufficiencies or the authoritarianism of that system, even in times of greater effectiveness and of increasing matriculation of

---

\* Doctor en Historia por la Universidad Nacional de La Plata. Investigador Adjunto del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Profesor Adjunto de la Universidad Nacional de Rosario. Vicepresidente de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación. Email: [pasaje@infovia.com.ar](mailto:pasaje@infovia.com.ar)

students. This is opposed to the predominant optimistic and non-critical vision of former researchers. This article aims to analyze the historiographic references and the units of analyses that have given rise to such visions, as well as the works that considered also a certain confessional education institutions as public ones.

**KEYWORDS:** Historiography. Education. Public. Confessional.

El sistema de instrucción pública ha sido para una buena parte de los argentinos un motivo de orgullo nacional, debido a la percepción de que fue un instrumento de distribución de capital cultural que contribuyó a consolidar intensos procesos de democratización y ascenso social de las capas medias y proletarias. La funcionalidad del sistema educativo con respecto a los valores y demandas sociales convirtió en “naturales” ciertos dispositivos disciplinarios y orientaciones curriculares cuyo intención fue la internalización de valores y actitudes consideradas adecuadas, para cada coyuntura histórica, por los sectores sociales, políticos o culturales hegemónicos. Con naturalidad, o con diferente grado de resistencia, según la mirada que se tuviera sobre el poder político-educativo de turno, los argentinos vivieron experiencias autoritarias, de manipulación, oscurantistas, discriminantes, o bien, democráticas, creativas, universalistas. En determinadas circunstancias el sectorialismo de dichas políticas hizo convivir estos rasgos, aparentemente contradictorios, de un modo tan integrado y complejo que han sido imposibles de comprender para aquellos que se atuvieron a interpretaciones esquemáticas.

La afinidad o añoranza con relación a un sistema público, democrático y universalista de enseñanza, compartida por la mayoría de los historiadores académicos de la educación del siglo XX, ha convivido con la necesidad de una mirada crítica sobre los aspectos negativos que, en su funcionamiento y en el devenir del tiempo, el mismo sistema contenía. Este trabajo intenta recorrer

algunas de las obras más lúcidas, más reconocidas, o más populares para desentrañar el proceso de identificación y crítica en el cual los historiadores de la educación construyeron el campo disciplinar de esta área de conocimiento, siendo a la vez nuestro objetivo observar cómo fue cambiando el concepto de la “educación pública”, y haciéndose más compleja la mirada sobre el desarrollo histórico del sistema educativo argentino.

### **Público y privado**

La definición del carácter público o privado de la educación no ha tenido en Argentina un tratamiento profundo por parte de los historiadores de la educación. Tres conceptos han coexistido desde los comienzos de la historiografía educacional: instrucción pública, educación privada y educación popular, pero imbricados en forma diversa según los agentes que las impulsaron. De tal modo, enseñanza conventual, particular, municipal y estatal, se han utilizado para significar algunos de aquellos conceptos.

En las primeras obras, de fines del siglo XIX y del primer tercio del siglo XX, el carácter público de la educación no aparecía como sinónimo exclusivo de oferta estatal. Por el contrario, al ser el período colonial uno de los principales objetos de estudio, muchos de estos autores identificaron a la enseñanza de primeras letras dada por las órdenes religiosas como pública, principalmente aquellos vinculados al pensamiento de la Iglesia Católica.<sup>1</sup> Pero no sólo ellos, porque incluso los principales exponentes del positivismo y del liberalismo coincidieron en que las escuelas de la Iglesia, y particularmente de las órdenes, tenían características diferentes de las escuelas “particulares”, que perseguían fines de lucro. En el

---

<sup>1</sup> GARRETÓN, Adolfo. *La instrucción primaria durante la dominación española en el territorio de forma actualmente la República Argentina*. Buenos Aires: CNE, 1939; CHANETON, Abel. *La instrucción primaria en la época colonial*, CNE, Bs. As., 1936, p. 66.

primer caso, Carlos Octavio Bunge, el prestigioso iniciador de la docencia universitaria de Historia de la Educación, sugería en sus escritos que esto fue así en las épocas previas al establecimiento del *Estado educador* –correspondiente al período Ilustrado. No sólo era sí en lo que respecta a los estudios de primeras letras, sino que la jesuítica Universidad de Córdoba, única existente en el Río de la Plata en la etapa colonial, era otro ejemplo de esto. La Corona tenía rígidamente reglamentado su funcionamiento, y además gozaba del reconocimiento social de la validez de los saberes que dispensaba, situación que exhibía con sus pomposos festejos públicos de los acontecimientos institucionales.<sup>2</sup> Estos elementos públicos de la universidad jesuítica aparentemente contrastaban con el objetivo central de graduar al clero criollo, no obstante, como indica Bunge, su función política era sostener el carácter divino de la monarquía.<sup>3</sup> Un historiador liberal por excelencia, premiado en el Concurso sobre Historia de la instrucción primaria argentina de 1934 organizado por el Consejo Nacional de Educación, Antonio Portnoy, distinguía a las escuelas elementales en tres categorías: las sostenidas por los cabildos, las conventuales y las privadas, con lo cual las dos primeras habrían tenido un carácter público más allá del juicio negativo que le merecía el nivel de enseñanza de las segundas, cuyo fruto más corriente habría sido el semi analfabetismo.<sup>4</sup>

El carácter público no tuvo directamente que ver con el carácter estatal de la oferta educativa durante el período colonial. Como señala Manuel Solari, un espiritualista que reescribió la historia liberal en los años '40 con fines didácticos, mientras que en las escuelas de los conventos, según lo establecido por el Papa

---

<sup>2</sup> BUNGE, Carlos Octavio. *La Educación (Tratado general de Pedagogía) Libro I, La Evolución de la Educación*, La Cultura Argentina, ediciones de obras nacionales, Buenos Aires, 6ª edición 1920, p. 179.

<sup>3</sup> *Ibidem*, p. 173.

<sup>4</sup> PORTNOY, Antonio. *La instrucción primaria desde 1810 hasta la sanción de la Ley 1420*, Buenos Aires: CNE, 1937, p. 12.

Gregorio IX, la enseñanza debía ser gratuita, en las escuelas de los cabildos debía pagarse una matrícula, de la cual sólo estaban exentos unos pocos alumnos pobres con beca de gracia.<sup>5</sup> El carácter público tampoco tuvo que ver con la extensión amplia del beneficio de la educación, porque la discreta enseñanza preparatoria fue desarrollada por el clero regular y secular, durante el período colonial.

El concepto de “instrucción pública” tiene una historicidad precisa, que trasciende a la antinomia de público o privado. Para el caso de la ciudad de Buenos Aires, una mención explícita a los “Estudios públicos”, de nivel preparatorio, corresponde al momento inmediatamente posterior a la expulsión de los Jesuitas, en 1773.<sup>6</sup> El acuerdo sobre este punto de partida fue compartido por los primeros historiadores de la educación: la política cultural Borbónica, identificada con la Ilustración, marca el comienzo de la “instrucción pública” como institución, y también como punto de partida de un sistema educativo que procuraría en el futuro inmediato una mayor articulación de los distintos niveles de la enseñanza. Ni gratuidad ni obligatoriedad eran rasgos de este momento inicial, no obstante la “instrucción pública” no era considerada un medio para generar rentas fiscales. Esta distinción, hecha por Carlos O. Bunge,<sup>7</sup> ponía un nuevo elemento en la definición de la instrucción pública: debía ser una oferta estatal, no importa de que nivel de enseñanza se tratara, cuya única condición era no tener fines de lucro. La utopía de la gratuidad de las escuelas de primeras letras, “... donde los infelices puedan mandar sus hijos...”, según la expresión del Secretario del Consulado del Virreinato del Río de la Plata, el abogado Manuel Belgrano, tenía una impronta igualitaria imposible de tornarse hegemónica en el marco de la realidad colonial.

---

<sup>5</sup> SOLARI, Manuel H. *Historia de la Educación Argentina*, Paidós, Bs. As. 1949, p. 18.

<sup>6</sup> PORTNOY, A. *Op. cit.*, p. 19.

<sup>7</sup> BUNGE, C. O. *Op. cit.*, p. 204.

Sin embargo esta apreciación resultaba un tanto ambigua para la historiografía de esas década, porque el término “educación pública” tenía demasiada similitud con “instrucción pública” en el uso corriente. Los historiadores católicos de las décadas de 1920, 1930 y 1940 rescataron la figura del Obispo de Córdoba, Fray José de San Alberto, como promotor de la “ilustración” a partir de sus proyectos de multiplicar las escuelas de primeras letras en todas las ciudades y curatos de la jurisdicción que de él dependía, y de la creación de escuelas para huérfanos en las ciudades de Córdoba y Catamarca.<sup>8</sup> Lo mismo ocurría con la expresión “educación popular”, porque esta primera historiografía solía utilizarla como sinónimo de instrucción pública<sup>9</sup> al tratar el momento colonial y las primeras décadas de independencia política.

Esta falta de precisión terminológica estaba relacionada con la ausencia de antagonismos entre Iglesia y Estado como agentes educadores, debido a que la educación costada por el fisco también tenía un considerable componente de enseñanza religiosa. El conflicto pasaba entonces en el discurso historiográfico liberal por la antinomia política colonialismo-independencia, con lo cual la controversia fundamental se situaba en la oposición educación del súbdito-educación del ciudadano. Muy poco se detuvieron los historiadores, y no únicamente aquellos de la primera mitad del siglo XX,<sup>10</sup> en la evaluación de los cambios y permanencias que implicó para la educación la coyuntura independentista. La “instrucción pública”, para los primeros historiadores de la educación, tomaba consistencia en la etapa abierta por la Revolución de Mayo de 1810,

---

<sup>8</sup> GARRETÓN, A. *Op. cit.*; CHANETON, Abel. *Op. cit.*;

<sup>9</sup> URIARTE, Gregorio. *Estudios sobre la Instrucción primaria y secundaria en la República Argentina*, Buenos Aires: Víctor Pita Editor, Taller tipográfico de la Penitenciaría Nacional, 1896, p. 38; PORTNOY, A. *Op. cit.*, p. 47.

<sup>10</sup> Incluso esta diferenciación tajante se mantiene en el texto de Weinberg, Gregorio, *Modelos educativos en la historia de América latina*, Buenos Aires, Ed. Kapeluz – Unesco – Cepal - PNUD, 1984, p. 95.

y más precisamente un decenio después, al consolidarse el proceso de independencia política.

La Iglesia Católica y la sociedad civil no quedaron sin participación en la educación estatal, ya que el Directorio, gobierno durante el cual se concretó la declaración formal de independencia en 1816, estableció en cada localidad “juntas protectoras” de escuelas, compuestas por el alcalde, el sacerdote católico y un vecino. Las llamadas “escuelas de la Patria” – antónimo de las escuelas del Rey – fueron la expresión más manifiesta de la “instrucción pública”. Adoptaron en la provincia de Buenos Aires el método *lancasteriano*, es decir de enseñanza mutua entre los alumnos impartida por monitores. Militarizado pero igualitario, según la apreciación de A. Portnoy, fue también autoritario y violento en el aspecto pedagógico, como lo dejaron sentado otros varios historiadores de la misma época de este.<sup>11</sup> No obstante, como diría recientemente Mariano Narodowski, su utilidad residió en lograr la uniformidad de las actividades escolares según un ordenamiento racionalmente establecido, con un mínimo de recursos.<sup>12</sup>

Este inicio de instrucción pública de naturaleza estatal, además de no estar difundido en el resto de las provincias, sino en experiencias ocasionales, no fue, sin embargo, el modo exclusivo de extender la “educación popular”, porque la educación de las niñas de la provincia de Buenos Aires fue encomendada por el Estado a la

---

<sup>11</sup> PORTNOY, A. *Op. cit.*, p. ¿47? ; SALVADORES, Antonino. *La instrucción primaria desde 1810 hasta la sanción de la Ley 1420*, CNE., Buenos Aires, 1941; Aliaga Sarmiento, Rosalba, *La instrucción primaria durante la dominación española en el territorio que forma actualmente la República Argentina*. Buenos Aires: CNE, 1940.

<sup>12</sup> NARODOWSKI, Mariano. El mejor de los métodos posibles. La introducción del método lancasteriano en Iberoamérica en el temprano siglo XIX, ponencia presentada en las X Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, p. 7. Sus hipótesis sobre una reducción de los castigos corporales y el fomento de reglas de juego competitivas y meritocráticas, consecuentes con una moral utilitaria, parecen aún insuficientemente comprobadas.

Sociedad de Beneficencia, creada en 1823, cuyos fondos dependían de subsidios del gobierno nacional, pero tenía una conducción que no pertenecía a la burocracia estatal.<sup>13</sup>

Una extensa literatura historiográfica entendió que la gestión política del liberal Bernardino Rivadavia – primer ministro y luego presidente de la Nación en 1826/27 –, fue artífice del primer sistema de instrucción pública en la provincia de Buenos Aires, siguiendo el modelo francés, es decir con centro de decisiones en la Universidad de Buenos Aires – creada recién en ese momento – de la cual dependían las escuelas preparatorias y de primeras letras. Para la historiografía liberal, la experiencia rivadaviana fue el origen de la “escuela común, libre de prejuicios, accesible a todos”.<sup>14</sup> La visión entusiasta sobre la obra educacional de Rivadavia nunca fue cuestionada seriamente.<sup>15</sup> Sus detractores, los historiadores nacionalistas de mediados del siglo XX, agrupados en la corriente llamada Revisionismo Histórico, pusieron en tela de juicio la desvinculación del proyecto político con la realidad social efectivamente existente y el carácter europeizante de su política cultural, no obstante, los pocos representantes de esta tendencia en el terreno de la historia de la educación, fueron particularmente moderados, cuando no renuentes a cuestionar la obra de Rivadavia. Por ejemplo, Ethel Manganiello, una de las más reconocidas pedagogas espiritualistas dedicadas a la Historia de la Educación entre los años 1940 y 1970, consideraba que las reformas e innovaciones implantadas por Rivadavia tuvieron como finalidad “la consolidación de nuestra incipiente nacionalidad”.<sup>16</sup> Esta posición implicaba continuar con cierta ortodoxia de los pedagogos-

---

<sup>13</sup> PORTNOY, A. Op. cit., p. 75.

<sup>14</sup> *Ibidem*, p. 149; SOLARI, p. 65.

<sup>15</sup> Una de las referencias más recientes sobre el progresismo de la obra cultural de Rivadavia es el texto de ARECES, Nidia y OSSANNA, Edgardo. *Rivadavia y su tiempo*, CEAL, 1984.

<sup>16</sup> MANGANIELLO, Ethel. La pedagogía argentina en la encrucijada. *Concientización o dependencia*, Librería del Colegio, Buenos Aires, p. 81



historiadores espiritualistas de la década de 1930, que no pusieron en duda el panteón de próceres de la política educacional construido por sus antecesores liberales.<sup>17</sup>

Una voz disidente, que hoy puede resultar extremadamente tímida pero que a mediados de los años '30 no dio esa impresión, fue la del notable historiador de la educación, Antonino Salvadores,<sup>18</sup> quien además de colocar una temprana nota crítica sobre el autoritarismo del método lancasteriano, impulsado por el gobierno de Rivadavia, no dejó de señalar las desventuras de su ambiciosa política europeizante - y su trágica política exterior, de la cual resultó la separación de la Banda Oriental, hoy Uruguay, luego de la controvertida guerra contra el Brasil.

La misma heterodoxia mostró A. Salvadores, al tratar el posterior gobierno bonaerense del hacendado Juan Manuel de Rosas (1830-1952), el cual mediante una frágil alianza con otros caudillos locales retuvo durante dos décadas el poder hegemónico en un contexto de ausencia de gobierno federal. Mientras que la historiografía educacional de su época consideraba que Rosas causó un perjuicio general a la enseñanza pública, debido a la falta de financiamiento estatal, A. Salvadores sostuvo la hipótesis de que en realidad lo que disminuyó fue la oferta estatal de educación, pero no los niveles de alfabetización puesto que la enseñanza de maestros particulares, hoy diríamos privada, suplantó a la diezmada enseñanza fiscal.<sup>19</sup> Estos argumentos no fueron retomados hasta hace una década, cuando Carlos Newland, en un intento de reconstruir el papel cumplido por

---

<sup>17</sup> MANTOVANI, J. *Epoca y Hombres de la Educación Argentina*. El Ateneo, Bs. As., 1950.

<sup>18</sup> SALVADORES, A. *Op. cit.* Su heterodoxia respecto a Rivadavia y Rosas le costaron la pérdida del mencionado concurso sobre Historia de la Instrucción Pública, organizado por el Consejo Nacional de Educación en 1934. Ver un comentario al respecto en Newland, Carlos, "La educación primaria privada bajo el gobierno de Rosas (1835-1852)", en diario *La Nación*, 4/12/1988.

<sup>19</sup> SALVADORES, A. *Op. cit.*

la enseñanza privada en las décadas posteriores a la independencia, reforzó con mayor cantidad de fuentes documentales la demostración que había iniciado A. Salvadores seis décadas atrás.<sup>20</sup>

Instrucción pública, en su acepción de oferta estatal, y educación privada, sufrieron ambas las imposiciones manifiestas del gobierno autocrático de Juan M. de Rosas. En una variedad poco heterogénea de juicios condenatorios, ya sea con la obligada uniformidad bajo una misma bandera política – el tradicionalista “federalismo” rosista –, o con el obstáculo interpuesto para “evitar la penetración del espíritu laico, liberal y progresista de la educación”,<sup>21</sup> todo el espectro de la enseñanza, estatal y privada, por su condición de acto público sufrió el contralor ideológico del incipiente Estado, que custodió la ortodoxia “federal” y católica. Hoy resulta claro que el concepto de educación pública excede al de instrucción pública, no obstante la historiografía, comenzando por la liberal, privilegió la historización del segundo, con lo cual la enseñanza privada fue y sigue siendo un ámbito poco investigado.

### **Las críticas al Estado educador**

Con la derrota militar de Rosas, en 1852, se abrió un período de preparación para la conformación de un Estado nacional, bajo la hegemonía de diversas facciones provinciales ligadas al pensamiento político liberal. Para los historiadores de la educación existe la idea compartida de que dicho momento tiene una ligazón ideológica directa con el gobierno de Rivadavia. La “instrucción pública” es percibida como un factor fundamental para el “progreso intelectual,

---

<sup>20</sup> NEWLAND, Carlos. *Buenos Aires no es Pampa: la educación elemental porteña 1820-1860*, GEL, Buenos Aires, 1992.; Es interesante recalcar que la originalidad del tratamiento de las fuentes que había hecho A. Salvadores a fines de los años '20, dado que para observar el reemplazo temporal de la educación estatal por la privada relevó las publicidades de la prensa periódica.

<sup>21</sup> PORTNOY, A. *Op. cit.*, p. 91

moral y material del país”,<sup>22</sup> y el concepto comienza a identificarse con el de “educación popular” acuñado por Domingo Faustino Sarmiento, quien, al decir de Gustavo Cirigliano, concibe al país como “una enorme escuela”<sup>23</sup> y a las escuelas como instrumento de desarrollo”.

La imagen de Sarmiento, como personificación de la idea de escuela “popular”, entendiéndose con ello de alcance masivo, se mantuvo prácticamente inalterable entre los historiadores de la educación hasta la década de 1980. Uno de las pocas versiones antagónicas a esta representación de su obra educacional, corresponde a la presentada por el historiador Juan Carlos Vedoya quien, a comienzos de los años '70 e inspirado en los planteos antiliberales del Revisionismo Histórico, sostuvo que un siglo antes, en la década de 1870, cuando Sarmiento fue presidente del país, el gasto en educación había sido insignificante en comparación con los gastos de guerra interior contra los caudillos disidentes, y exterior – contra el Paraguay –; que las subvenciones del Estado nacional a los gobiernos provinciales no eran otra cosa que un mecanismo de autodefensa de la elite gobernante, que habían sido desviadas de su destino ante la falta de control del gobierno nacional; y que los subsidios extras a la educación de las provincias no llegaron a representar el 1% del presupuesto nacional, desde la consolidación del Estado nacional, en 1863 hasta finales de ese siglo. Consecuencia de esta falta de protección habría sido, según el autor, que en ese período sólo la tercera parte de la población escolar tuvo acceso a las escuelas.<sup>24</sup>

Otra de las primeras miradas que recalca el carácter elitista de la política educativa sostenidas por los vencedores de Pavón<sup>25</sup> fue

---

<sup>22</sup> *Ibidem*, p. 101.

<sup>23</sup> CIRIGLIANO, Gustavo. *Educación y futuro*, Univ. Nac. del Litoral, Fac. de Cs. de la Educación, Paraná, 1963, p. 88

<sup>24</sup> VEDOYA, Juan Carlos. *Cómo fue la enseñanza popular en la Argentina*. Buenos Aires: Ed. Plus Ultra, 1973, p. 45, 59 y 80.

<sup>25</sup> Batalla que definió el triunfo del modelo liberal agroexportador en la Argentina.

la de Juan Carlos Tedesco, quien al filo de la década de 1960 describió el carácter restrictivo de la enseñanza secundaria y universitaria decimonónicas. Esta interpretación significaba una ruptura con los historiadores previos, que justificaban la necesidad de una elite del saber “enérgica e ilustrada”, capaz de comandar el futuro del joven país.<sup>26</sup>

Pero las apreciaciones críticas hacia el modelo de “instrucción pública” aún seguían siendo escasas. Los historiadores espiritualistas de la educación mantuvieron prácticamente la misma posición que sus antecesores liberales-historicistas. Nuevamente Ethel Manganiello sirve de ejemplo para observar esta continuidad: en uno de sus textos más comprometidos escrito en la década del setenta, donde el elemento articulador es la antinomia liberación o dependencia, entendida no en un sentido marxista sino en una perspectiva nacionalista moderada, argumenta que la dependencia cultural fue un fenómeno que recién comenzó con la Generación de 1880.<sup>27</sup> En tal sentido, la época de los presidentes Bartolomé Mitre, Domingo F. Sarmiento y Nicolás Avellaneda (1862-1880) representaba un momento de “estructuración de una pedagogía argentina descolonizadora”.<sup>28</sup> Los orígenes de la instrucción pública, serían entonces un período de libertad creadora, en base a las ideas de Sarmiento “precursor de nuestra pedagogía social”. Esto significa, en primera instancia, el fomento de una educación básica universalista y “nacional”, es decir, que comprendiera a todo el territorio del país. Esta es una idea relevante para resaltar, porque “instrucción pública” significaba entonces uniformidad de derechos y obligaciones para la población escolar en conjunto, y no sólo de Buenos Aires – o de otras provincias, como Entre Ríos o Corrientes – donde ya antes de 1860 se había experimentado la creación de un sistema educativo con pretensiones de cobertura masiva en cuanto a matrícula escolar.

---

<sup>26</sup> Entre ellos puede mencionarse a SOLARI, M. *Op. cit.*, p. 27.

<sup>27</sup> Elite que consigue una hegemonía total de su modelo de desarrollo “hacia fuera”.

<sup>28</sup> MANGANIELLO, E. *Op. cit.*, p. 87-88.

La universalidad y el consecuente carácter nacional de la instrucción pública fueron, luego de 1852, proyectos y líneas de acción política, cuya materialización dependía de la consolidación del proceso de constitución del Estado nacional. La necesidad de homogeneidad cultural que requería este proceso unificador fue puesto a la vista por los primeros historiadores de la educación argentina. Decía, en 1896, Gregorio Uriarte: “[...] la difusión de la enseñanza ha tenido en la República Argentina un propósito y un plan marcado: armonizar los factores sociales con los factores políticos: consolidar éstos por la acción concurrente de aquellos”.<sup>29</sup> Pero el “mito de la prosperidad perpetua”, resultante de la visión ilustrada de la educación, se afincó entre los historiadores tanto o más que entre los propios funcionarios del sistema educativo, puesto que éstos en sus informes oficiales dejaron bien en claro el déficit más visible de la educación en la segunda mitad del siglo XIX. Aún a fines de la década de 1960, un pedagogo reconocido, como era Luis Zanotti, podía permitirse explicar la conformación de una cultura nacional simplemente diciendo que se debía a “imperiosas necesidades de cohesión y unidad de los miembros que la componen la comunidad política nacional”.<sup>30</sup> Al propio tiempo, Juan Carlos Tedesco difundía de un modo no ortodoxo la concepción gramsciana sobre la forma en que la elite dirigente había consolidado su hegemonía mediante instrumentos culturales y, obviamente, entre estos, la escolarización tenía un rol fundamental. Desde una perspectiva diferente, más asociada a la sociología norteamericana del momento, Gustavo Cirigliano sostenía que la educación había servido para dar, en forma segmentada según los estratos sociales, los saberes funcionales a los diferentes roles que cabían en un país eminentemente agroexportador.

Estas posiciones críticas significaban un corte importante

---

<sup>29</sup> URIARTE, G. *Op. cit.*, p. 15.

<sup>30</sup> ZANOTTI, Luis. *Etapas históricas de la política educativa*, (escrito en 1968/1969). Buenos Aires: Eudeba, 1982, p. 25-26.

con el estilo previo de crítica al sistema educativo dependiente del Estado, por cuanto significaban una crítica al sentido y función del mismo. Sus antecesores liberales-historicistas habían acusado fundamentalmente las rémoras del pasado colonial, supervivientes en diversos tipos de tradicionalismos ideológicos y pedagógicos; los historiadores católicos coetáneos y posteriores criticaron el laicismo de las políticas educativas de corte liberal, y los historiadores espiritualistas de mediados de siglo se ensañaron con el “materialismo” y “cientificismo” que los funcionarios positivistas insuflaron al sistema educativo desde 1890 hasta, cuanto menos, 1916, año en que finalizaron los gobiernos oligárquicos.

Los espiritualistas justificaron su propia orientación ideológica contrastándola con un positivismo que perdía adhesiones, y con un “normalismo” al que – con poco fundamento – consideraban en decadencia. Sostenían que la enseñanza secundaria y normal era “verbalista”, y estaba encerrada en el universo de lo inmanente, por eso defendieron la “reacción espiritualista” producida desde mediados de la década de 1910 hasta los años cincuenta, como un momento de superación de la estrechez del pensamiento materialista. Los pedagogos desarrollistas de la década de 1960 respondieron a esta crítica aduciendo que se había agotado en sus mismos planteos antipositivistas, pues había sido inoperante desde el punto de vista didáctico, a basar la docencia en una práctica intuitiva, es decir carente de método.<sup>31</sup> En verdad, pensar en el espiritualismo como una corriente, tal como hace E. Manganiello, carece de fundamento, pues fueron mayores las diferencias que las similitudes existentes entre los seguidores del nacionalismo espiritualista, de la Escuela Activa, y del catolicismo filo fascista.<sup>32</sup>

Los espiritualistas laicistas y católicos criticaron el carácter

---

<sup>31</sup> CIRIGLIANO, G. *Op. cit.*, p. 95 y 104.

<sup>32</sup> E. Manganiello, coloca en su periodización generacional como representantes del antipositivismo a intelectuales tan diversos como Juan P. Ramos, José Rezzano, Coriolano Alberini, Alfredo Franceschi y Hugo Calzetti, entre otros.

inmanente y enciclopedista del curriculum que el sistema de instrucción pública estableció y consolidó, en lo que se refiere a enseñanza primaria, a partir del andamiaje institucional establecido desde 1884 por la Ley 1420 – de enseñanza universal, gratuita, obligatoria, gradual y neutral en materia religiosa. Estos cuestionamientos historiográficos se enlazaban con la oposición que despertó esta ley, desde su sanción, por parte de la Iglesia Católica. Las escasas obras de esta corriente de pensamiento han sostenido que la instrucción pública fue ilegítima y despóticamente monopolizada por el Estado laicista, incumpliendo los preceptos de la Constitución Nacional, que establecía el catolicismo como religión de interés nacional y también la libertad de enseñanza.<sup>33</sup>

Este planteo conduce a tener en cuenta dos rasgos fundamentales de la instrucción pública primaria de naturaleza estatal: su centralización y su potestad para controlar el curriculum de las instituciones privadas. De tal modo, los historiadores católicos tenían motivo en decir que tal monopolio existía, o en otras palabras, que la privacidad de la educación “particular” y “confesional” era relativa. Lo público aquí invadía el terreno de lo privado, y anticipaba la idea posterior de escuelas públicas de gestión privada o, en palabras de F. Martínez Paz, “enseñanza privada subsidiada por el Estado” como consecuencia de una “participación equitativa del presupuesto”.

Es probable que las reacciones más firmes contra las aspiraciones educacionales de la Iglesia Católica fueran, en el siglo XX, las procedentes de los sectores liberales progresistas. Exponentes de esta línea de pensamiento laicista fueron, entre otros, Américo Guioldi y Atilio Torrasa, quienes sostenían que el sistema de instrucción pública argentino estaba inspirado en los modelos de los países más adelantados y democráticos, por eso el carácter

---

<sup>33</sup> Una de las obras recientes más orgánicamente elaboradas es la de MARTÍNEZ PAZ, Fernando. *El sistema educativo nacional. Formación-desarrollo-crisis*. Córdoba: Univ. Nac. de Córdoba, 1980.

“común” de la Ley 1420 implicaba igualdad de oportunidades, ausencia de privilegios, descentralización a partir de los *consejos escolares de distrito*, ciencia, tolerancia y republicanismo, todo lo cual había significado la transformación del “Estado gendarme” en “Estado docente”. Desde este punto de vista, la defensa hecha por la Iglesia Católica de sus prerrogativas como institución educadora no era más que la defensa de su aspiración a “suculentos subsidios e ingresos abundantes”.<sup>34</sup>

En la historiografía educacional prácticamente no hay obras marxistas hasta fines de los años 60. Una precursora era la de Bernardo Kleiner, ex dirigente de la Federación Universitaria Argentina y militante del Partido Comunista, quien consideraba que el sistema universitario – absolutamente estatal y público, hasta 1958 – reproducía la homogeneidad ideológica impuesta por las clases oligárquicas dominantes y por el imperialismo, hasta 1918, cuando la Reforma Universitaria resquebrajó dicha unidad. Ese momento de democratización universitaria fue breve, pues el golpe militar de 1930 provocó una “avalancha reaccionaria, oligárquica y fascista” que habría impregnado la enseñanza superior de clericalismo y Revisionismo Histórico, cuyo sentido totalitario continuó durante el gobierno Justicialista (1946/55).<sup>35</sup> El gobierno desarrollista de Frondizi (1958/62) contribuyó a esta tendencia a la Iglesia, pues habría permitido la creación de universidades privadas y la penetración del imperialismo norteamericano-. En definitiva, según el punto de vista de B. Kleiner, la Universidad, lejos de haber sufrido un proceso democratizador en términos de acceso y autonomía, quedó sujeta a políticas autoritarias y privatistas.

La contra cara de esta versión de la historia fue presentada a fines de la década de 1970, en plena coyuntura autoritaria, por

---

<sup>34</sup> Ver TORRASSA, Atilio. *Mitre, paladín del laicismo*. Buenos Aires: Ediciones de Sarmiento, 1957, prólogo de Américo Guioldi, p. 12; 15-20.

<sup>35</sup> KLEINER, Bernardo. *20 años de movimiento estudiantil reformista, 1943-1963*. Buenos Aires: Editorial Platina, 1964, p.25 y 93.



Fernando Martínez Paz, quien sostuvo que las universidades entraron en crisis en la década de 1910, por la demagogia y la pérdida de espíritu científico,<sup>36</sup> justificando la imposición de la enseñanza religiosa en toda la educación primaria del país hecha por el gobierno militar golpista de 1943, en base al presupuesto de que se debía a la voluntad mayoritaria de padres y alumnos, al igual que la derogación de la ley 1420 realizada por el gobierno de Juan Domingo Perón, por ser esta una ley autoritaria, despótica e invasora. Seguidamente, la sanción de la Ley Domingorena (1958), que permitía la creación de universidades privadas, le merecía el juicio de que implicaba el principio de libertad de enseñanza, aunque no plena porque el Estado se reservaba la expedición de los títulos habilitantes y no haría aportes financieros a las nuevas universidades no estatales.<sup>37</sup> En resumen, para el pensamiento católico, el rasgo más negativo del sistema educativo estatal era la falta de libertad de enseñanza, pues procuraban un funcionamiento complementario de escuelas estatales y privadas, ambas financiadas por el Estado, meta en buena parte lograda durante el gobierno de Arturo Frondizi (1958-1962), al crearse el Servicio Nacional de Enseñanza Privada, con una creciente autonomía de decisiones con respecto a la conducción estatal del sistema educativo.

Ciertamente, los argumentos católicos siempre persiguieron un interés sectorial, pero también la posición laicista pecó de apologética. Desde 1970 se acentuó el examen crítico del sistema de instrucción pública, cuyos síntomas de crisis presente eran muy movilizados para historiar su pasado institucional. Nuevamente, las últimas obras historiográficas de Juan Carlos Tedesco incitaban a seguir este rumbo, porque revelaban un intenso determinismo biológico y racista en la pedagogía positivista de principios de siglo, es decir la época dorada

---

<sup>36</sup> Se trata el nacionalista Salvador Dana Montagno. Ver MARTÍNEZ PAZ, F. *Op. cit.*, p. 79.

<sup>37</sup> *Ibidem*, p. 185 y 192.

del modelo de instrucción pública primaria.<sup>38</sup> La reproducción de la sociedad vigente, era para este autor la meta esencial del subsistema primario, cuya masividad garantizaba una homogeneidad cultural básica, sin despertar resistencias significativas.<sup>39</sup> Aunque Tedesco concebía a la instrucción pública como un sistema al servicio de los intereses políticos de la “oligarquía” gobernante, no transgredió la posición historiográfica más aceptada que indicaba el carácter democratizador de una educación elemental universalista, asegurada por la didáctica positivista.<sup>40</sup> Consecuentemente, las propuestas “espontaneistas” -de inspiración pestalozianas- de Carlos Vergara, un intelectual-funcionario del sistema educativo, le parecían más peligrosas puesto que la ilimitada libertad de opciones curriculares para el alumno podía generar una mayor reproducción de las “diferencias sociales y regionales existentes en la estructura social”.<sup>41</sup>

### **Las ideologías de la educación pública**

Los estudios de Tedesco y de sus posibles discípulos sufrieron la parálisis intelectual total que representó la llegada al poder de los gobiernos golpistas genocidas conocidos en conjunto como “Proceso de Reorganización Nacional” (1976-1983). Al finalizar la represión y persecuciones más violentas, luego de la fallida Guerra de Malvinas (1982) resurgieron algunas publicaciones con intencionalidad democrática referidas a la historia de la educación argentina, realizadas en los años de exilio exterior o interior.

---

<sup>38</sup> TEDESCO, Juan Carlos. El positivismo pedagógico argentino. *Revista de Ciencias de la Educación*. Ideología y educación. Buenos Aires: Ed. Axis, 1975, p. 78-79.

<sup>39</sup> TEDESCO, J. C. Directivismo y espontaneismo en los orígenes del sistema educativo argentino. In: *Punto de Vista*, Buenos Aires, nº 19, diciembre de 1983, p. 263.

<sup>40</sup> *Ibidem*, p. 269.

<sup>41</sup> *Ibidem*, p. 283.

La transición a la democracia, iniciada en 1983, dio lugar a la aparición de trabajos que intentaban dar visiones de conjunto del proceso histórico-educacional reciente, presentando una posición crítica pero a la vez en defensa de la necesidad de preservar el sistema educativo estatal frente a las políticas de fomento de subsidiariedad, de la educación privada, y de desentendimiento del Estado nacional con respecto al servicio de educación de dependencia nacional – primario y secundario- instalado en las provincias.

En los trabajos que desarrollaban dichas hipótesis era una constante la asociación entre política educativa desarrollista de los años '60 y la dependencia de los proyectos educativos norteamericanos para toda América Latina.<sup>42</sup> Para los intelectuales más ligados al pensamiento marxista, el gobierno de A. Frondizi implicó un deterioro de la enseñanza oficial: “desarrollismo, dependencia, privatización, liderazgo religioso, peligroso rumbo para la educación”.<sup>43</sup> Tal era la condena hecha por Rosa Nacimiento.

También era compartida la denuncia de los elementos antidemocráticos impuestos al sistema educativo por el gobierno militar golpista de Juan Carlos Onganía (1966-1969). En un lenguaje menos terminante que el de R. Nacimiento, destacaba Cecilia Braslavsky que el fracasado proyecto del ministro Pérez Gilhou sobre Escuela Intermedia (1969) implicaba la reducción de la educación primaria de 7 a 5 años obligatorios, lo cual contradecía la tendencia universal a elevar el promedio de escolaridad a nueve o diez años.<sup>44</sup> Si embargo la misma autora constata que la cantidad

---

<sup>42</sup> BRASLAVSKY, Cecilia. La educación argentina (1955-1980). In: *El país de los argentinos, Primera Historia Integral*, nº 191; NACIMENTO, Rosa. El sistema educativo argentino: breve historia desde 1930. In: HILLERT, Flora y otros. *El sistema educativo argentino, Antecedentes, formación y crisis*. Buenos Aires: Editorial Cartago, p. 198 y PUIGGRÓS, Adriana. *Imperialismo y educación en América Latina*, México: Ed. Nueva Imagen, 1980.

<sup>43</sup> NACIMENTO, R. *Loc. cit.*, p. 160.

<sup>44</sup> BRASLAVSKY, C. La educación argentina..., *loc. cit.*, p. 292.

de analfabetos decreció casi un 40% en el período 1960-1970, a la vez que creció la matrícula en el nivel secundario y se multiplicó la del nivel pre elemental, a lo que podría agregarse una expansión sin igual de la matrícula universitaria. Con respecto a las universidades, Augusto Pérez Lindo, indica que se dismantelaron los equipos de investigadores a causa de las persecuciones por motivos políticos e ideológicos,<sup>45</sup> y que luego de este inicio represivo la política estatal tendió a la modernización tecnocrática. Sin embargo, a diferencia de los otros autores, reconoce que la triplicación del número de universidades y la continuidad de la expansión matricular en los dos breves gobiernos militares posteriores (1970-1973) obviamente no estaba vinculada a una hipotética voluntad subsidiaria o privatista por parte del Estado.<sup>46</sup>

Sin dudas uno de los temas que los pedagogos dedicados a la Historia de la Educación y la Política Educativa abordaron con mayor interés durante la transición a la democracia fue el relativo a los efectos culturales y educacionales de los gobiernos militares inmediatamente anteriores – cuestión que sin embargo fue prácticamente abandonada después. El carácter antidemocrático de la educación en estos gobiernos, según Juan Carlos Tedesco se percibió, más allá de las prácticas autoritarias que envolvían al conjunto de la sociedad, a nivel pedagógico en la implantación de ideas personalistas tecnocráticas (ministerio de Ricardo Bruera) y en un tradicionalismo represivo de base religiosa con escasa fundamentación pedagógica (ministerio de Llerena Amadeo); en cuanto al financiamiento del gasto educativo se percibió un corrimiento del Estado a posiciones subsidiarias, y con respecto al aspecto curricular hubo un vaciamiento de los “aprendizajes socialmente significativos”, todo lo cual condujo a

---

<sup>45</sup> PÉREZ LINDO, Augusto. *Universidad, política y sociedad*. Buenos Aires: EUDEBA, 1985, p. 153-154.

<sup>46</sup> PÉREZ LINDO, A. *Op. cit.*, p. 161. La acusación de privatismo y subsidiariedad puede verse en BRASLAVSKY, C. La educación argentina..., *loc. cit.* y en NACIMENTO, R. *loc. cit.*

un evidente deterioro de la calidad de la enseñanza.<sup>47</sup> En la misma dirección crítica que J. C. Tedesco, Cecilia Braslavsky indicó que si bien no hubo un único proyecto educativo compartido por los diferentes ministros de educación del Proceso, existieron cinco elementos comunes: elitismo, oscurantismo – trascendentalismo en desmedro de la ciencia y la técnica – neoliberalismo – subsidiariedad, tendiendo a descargar en la familia, la Iglesia Católica y las comunidades el costo de la educación –, tecnocratismo, en su sentido eficientista percibiendo la educación como un gasto y no una inversión, y autoritarismo como forma de funcionamiento de la vida cotidiana.<sup>48</sup> Sus consecuencias fueron la retracción del ritmo de crecimiento de la matrícula en el nivel medio, y la disminución de la cantidad de escuelas y docentes primarios, mientras que la matrícula era creciente. A estos efectos pueden agregarse los planteados por Guillermina Tiramonti: verticalización de la administración escolar bajo control militar directo y disciplinamiento autoritario de todos los agentes comprometidos con la actividad escolar, además de la implantación de una lógica burocrática y “la clausura de los mecanismos de participación social en la orientación y conducción del sistema educativo”.<sup>49</sup>

Paralelamente, en el ámbito de la historiografía social, comenzaron a tener interés los estudios sobre la inmigración europea llegada a Argentina en el período 1870-1914 y las respuestas estatales ante tal fenómeno. Un artículo breve de Mariano Plotkin sobre la afirmación de la cultura argentina desde los aparatos del sistema educativo sería el punto de partida de trabajos posteriores

<sup>47</sup> TEDESCO, J.C.; BRASLAVSKY, C. y Carciofi, R. El proyecto autoritario. Argentina, 1976-1982, FLACSO/Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, 1987, p. 30-32 y 69.

<sup>48</sup> BRASLAVSKY, Cecilia. “La situación heredada en 1983: apuntes para su diagnóstico”, en *Temas de Psicopedagogía*, N° 2, Buenos Aires, 1986, p. 23.

<sup>49</sup> TIRAMONTI, Guillermina. *Hacia donde va la burocracia educativa*. Cuadernos FLACSO, Miño y Dávila, Editores, Buenos Aires, 1985, p. 18.

sobre esta problemática. En éste se advierte que el organismo rector de la educación primaria pública en el país, el Consejo Nacional de Educación, había sostenido desde 1908 un proyecto nacionalista, xenófobo, con ribetes de irracionalidad “fijados escrupulosamente”. La contundencia del discurso oficial incorporaba en la mirada historiográfica crítica el componente irracional del sistema, sumándolo al elitista y al pedagógico autoritario, ya observado por los historiadores en la década anterior. No obstante, las dos investigaciones recién mencionadas carecían de un fundamento lo suficientemente sólido en cuanto a información empírica sobre la realidad concreta de la práctica escolar, resultando válida la prevención que L. Zanotti había expresado un decenio antes sobre los imprevisibles resultados de la instrucción pública refiriéndose, en esa ocasión, a que la racionalidad recurrentemente no se materializaba en una conciencia política esclarecida de las masas escolarizadas.<sup>50</sup>

Algunos trabajos de los años 80 y posteriores indicaban que el denunciado carácter antinacional de las escuelas de extranjeros fue magnificado por el brote nacionalista de la primera década del siglo XX, por cuanto las escuelas italianas y anglicanas, habían sido, por el contrario, vehículos del afianzamiento del idioma y la liturgia patriótica argentinas, dado que en las primeras la enseñanza era bilingüe, y en las segundas el contacto con el Estado había sido muy fluido y concurrente.<sup>51</sup> En el caso de las escuelas judías, en cambio, si existía una voluntad más segregacionista,<sup>52</sup> por lo menos hasta

---

<sup>50</sup> ZANOTTI, L. *Op. cit.*, p. 52.

<sup>51</sup> SILBERSTEIN, Carina Frid de. Educación e identidad. Un análisis del caso italiano en la provincia de Santa Fe (1880-1920), In: *Jornadas sobre colectividades: Identidad e integración. Técnicas de investigación*. Buenos Aires, 29 y 30 de octubre de 1987, mimeo, p. 28; SEIGUER, Paula. Una iniciativa protestante en la educación argentina: William Morris, ambos en *Boletín de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, segunda época, n° 1, Rosario, octubre de 2000.

<sup>52</sup> CARLI, Sandra, Modernidad, diversidad cultural y democracia en la historia educativa entrerriana (1883-1930). In: Puiggrós, A (Dir.), Ossanna, E. (Coord.),

sucederse los grandes conflictos sociales de 1919.

La preocupación historiográfica por los efectos de los autoritarismos sobre el sistema educativo dio lugar a otras investigaciones -realmente dispersas- como el estudio de Alberto Ciria sobre la cultura y la política durante los dos primeros gobiernos justicialistas, que contiene una sección sobre lo que llamaríamos los mecanismos de interpelación, es decir las identificaciones, símbolos y mitos desplegados por el gobierno en tdo el subsistema educativo primario para “socializar” a los escolares y en la revista oficial “Mundo Peronista”.<sup>53</sup> De igual modo, Mangone y Warley intentaron reconstruir la resistencia del movimiento estudiantil de la Universidad de Buenos Aires a las intervenciones y leyes que restringían la autonomía y cogobierno universitarios.<sup>54</sup> Finalmente otro texto para destacar, escrito a fines de los '80, es el de Carlos Escudé, sobre el nacionalismo en el Consejo Nacional de Educación, durante la primera mitad del siglo XX, en el cual se profundizaban las explicaciones ya conocidas sobre la xenofobia, militarismo y chauvinismo del proyecto de José Ramos Mejía, concluyendo que esto fue parte de un proyecto de ingeniería cultural para “deseuropeizar” a los inmigrantes dotándolos de una nacionalidad argentina artificialmente creada, y transmitida con estrategias que apelaban a la idolatría y la irracionalidad, utilizando rituales de naturaleza religiosa.<sup>55</sup> Esta exaltación nacionalista perduró en

---

*La educación en las provincias y territorios nacionales, 1885-1945.* Buenos Aires: Ed. Galerna, 1993; LÓPEZ, María del Pilar. La educación de rusos judíos y alemanes del Volga en Entre Ríos. Conflictos políticos-pedagógicos (1880-1910). In: ASCOLANI, Adrián. *La Educación en Argentina. Estudios de Historia.* Rosario: Ediciones del Arca, 1999.

<sup>53</sup> CIRIA, Alberto, “Peronismo para escolares”, en Revista *Todo es Historia*, nº 199, diciembre de 1983.

<sup>54</sup> MANGONE, Carlos y WARLEY, Jorge. *Universidad y peronismo.* Buenos Aires: CEAL, 1984.

<sup>55</sup> ESCUDÉ, Carlos. El fracaso del proyecto argentino. Buenos Aires: Ed. Norma, 1990, p. 33.

el tiempo, pero incorporando elementos de la religión católica desde 1930, e intentando ser convertido en un “culto peroniano” durante el gobierno Justicialista. Según Escudé la “máquina del adoctrinamiento” convirtió en habitual el nacionalismo e hizo del autoritarismo un modo de vida y de interacción social.<sup>56</sup> Otro interesante estudio sobre el nacionalismo y la educación en la década de 1930 es el de María Dolores Béjar, sobre la gobernación de Manuel Fresco en la provincia de Buenos Aires, en el cual se muestra la ligazón que tuvieron la religión católica, el asistencialismo, el corporativismo y el militarismo en un proyecto educacional a medio camino entre el tradicionalismo y el fascismo.<sup>57</sup>

En forma complementaria algunos autores intentaron rescatar los fenómenos democráticos dentro y fuera del sistema educativo, de modo que Juan C. Portantiero reconstruyó en forma fáctica el modo en que se concretó la idea de “demos universitario” con derechos políticos para la elección de las autoridades académicas, a partir de la Reforma Universitaria de 1918.<sup>58</sup> Otro trabajo de Marcela Mollis rescata la controvertida experiencia de la Universidad Obrera Nacional creada durante el gobierno de Juan Domingo Perón, concluyendo que más allá de la intencionalidad política de su creación, tuvo un efecto democratizador en cuanto acceso al nivel superior para obreros que de otra forma difícilmente hubieran llegado a ser universitarios.<sup>59</sup>

Dos estudios sobre fenómenos no escolarizados que

---

<sup>56</sup> *Ibidem*, p. 178.

<sup>57</sup> BÉJAR, María Dolores. *Altas y banderas en una educación popular. La propuesta del gobierno de Manuel Fresco en la provincia de Buenos Aires (1936-40)*, Serie Estudios / Investigaciones, Univ. Nac. de La Plata.

<sup>58</sup> PORTANTIERO, Juan C. *Estudiantes y política en América Latina, 1918-1938*. México: Ed. Siglo XXI, 1978.

<sup>59</sup> MOLLIS, Marcela. “La Historia de la Universidad Tecnológica Nacional: una universidad para hombres y mujeres que trabajan”, en *Realidad Económica*, N° 99, 2º Bimestre, Buenos Aires, 1991, p. 104 y 107.



afianzaron el proceso de alfabetización e instrucción en el mundo letrado fueron el de Emilio Corbiere sobre los centros de cultura dependientes del Partido Socialistas que funcionaron en la ciudad de Buenos Aires, y el trabajo de Luis Alberto Romero sobre la “empresa cultural” que significó la acción de editoriales con planes organizados de difusión cultural para un público masivo, de bajo poder adquisitivo.<sup>60</sup> Es decir empresas “privadas” pero de beneficio público, que enlazarían los ideales ilustrados con los filantrópicos. Similar apreciación puede hacerse de las escuelas elementales, de adultos y bibliotecas sostenidas por el Partido Socialista, cuya voluntad de complementariedad con la oferta educativa estatal analiza Dora Barrancos.<sup>61</sup>

Como inicio de una tendencia que tendría fuerte peso en la década siguiente, la pedagoga Adriana Puiggrós, elaboró –en el marco de su tesis doctoral-, algunas hipótesis sobre la instrucción pública en Argentina, que eran tributarias de una conjunción de planteos historiográficos del Revisionismo Histórico y categorías analíticas del marxismo. Retomaba la idea ya expuesta sobre la identificación entre sistema de instrucción pública -mencionado por la autora como “discurso de la instrucción pública”- y los intereses del “bloque oligárquico liberal”. Dicho discurso dominante se habría opuesto a “las prácticas y sentidos que espontáneamente desarrollan diversos sujetos nacionales” impidiendo que los sujetos oprimidos instalasen discursos diferentes al hegemónico. En estos mecanismos de dominación habría una apropiación de conceptos tales como progreso, civilización, libertad y democracia, en oposición a los

<sup>60</sup> CORBIERE, Emilio. Centros cultura popular. In: *El país de los argentinos, Primera Historia Integral*. Buenos Aires: CEAL, 1982; ROMERO, Luis Alberto. Buenos Aires en la entreguerras: libros baratos y cultura de los sectores populares. In: ARMUS, Diego (comp.). *Mundo Urbano y cultura popular. Estudios de Historia Social Argentina*. Buenos Aires: Ed. Sudamericana, 1990.

<sup>61</sup> BARRANCOS, Dora. Educación, cultura y trabajadores (1890-1930), Buenos Aires: CEAL, 1991, p. 75-76 y 97.

sujetos que encarnaron la “ barbarie, ignorancia, incapacidad, atraso, hispanismo e indigenismo, desorganización social, caos político, caudillismo, etc.”.<sup>62</sup> Para A. Puiggrós, la ruptura con el “discurso de la instrucción pública” se habría producido en el contexto de los gobiernos de Irigoyen y Perón, por vía de pedagogos espiritualistas que intentaron generar una teoría pedagógica popular,<sup>63</sup> hipótesis mencionada pero no demostrada en esa obra.

Como puede verse, en los años '80 el sistema educativo, por lo común el sector estatal, fue analizado como espacio de contacto y confrontación entre sectores sociales y políticos diferentes, o bien como espacio capturado por sectores que intentaron imponer por la fuerza sus modelos culturales o políticos, sin llegar a constituir una hegemonía sólida continuada en el tiempo. A la vez, hay un análisis más institucional de los fenómenos asociados a la educación, como puede percibirse en el uso más frecuente del término “sistema educativo” en lugar de las confusas expresiones “instrucción pública” o “enseñanza popular”, tan habituales hasta los años 60.

### **Las normas del sistema público de enseñanza**

La década de 1990 ha sido más próspera en cuanto a revisión de hipótesis que al avance sobre temas nuevos referidos al sistema educativo nacional. La novedad ha residido en un inicio de reconstrucción de la instrucción pública primaria de las provincias y territorios nacionales, en la profundización de aspectos parciales y en ocasiones quizás muy específicos del terreno pedagógico, y en el estudio de espacios extra escolares con incidencia relevante en tanto educación no formal. Por lo dicho, es más dificultoso, presentar

---

<sup>62</sup> PUIGGRÓS, Adriana. *La educación popular en América Latina*. México: Ed. Nueva Imagen, 1984, p. 29, 145 y 175.

<sup>63</sup> Toma la figura de Saúl Taborda, un pedagogo cuya impronta en el pensamiento de la época aún continúa resultando poco estudiada. PUIGGRÓS, A. *La educación popular*, op. cit., p. 156.

ejes acerca de la problemática que se viene desarrollando en este artículo, no obstante puede intentarse una mirada global sobre las conclusiones que propusieron algún tipo de modificación en las interpretaciones sobre el sistema educativo.

Los '90 se iniciaron con una obra muy difundida, perteneciente a A. Puiggrós, en la cual desarrolla más ampliamente su hipótesis sobre la existencia de un paradigma, un proyecto y también un sujeto "sarmientino", que implicaron la eliminación de un sujeto popular al que concibe con una identidad propia, sobre la cual habría un deseo de preservación frente al intento de la oligarquía de concretar una nueva conquista cultural, esta vez siguiendo modelos noreuropeos<sup>64</sup> Esa eliminación del sujeto popular se habría realizado en el terreno simbólico por medio de la escuela, cuya pedagogía, clasificación de los alumnos, disposición del tiempo y espacio, y control de la disciplina analiza fundamentalmente en base a la sociología foucaultiana. La impronta positivista de la formación del magisterio habría dado lugar a la consolidación en la conducción del sistema educativo de un sector al cual llama "normalizador", en contraposición a un sector – que no es un movimiento ni un grupo – al cual llama democrático-radicalizado, cuyas propuestas serían pedagógicas pero, más tarde, también políticas y gremiales. El máximo exponente de este sector era Carlos Vergara, al cual atribuye un pensamiento "nacional, popular y democrático". La escuela pública de principios de siglo, tenía entonces, además de los defectos ya mencionados por la historiografía previa, un pecado original – el asesinato de un indefinido sujeto popular – y una microfísica del poder irremediamente perversa.

Estas nociones fueron la base sobre las cuales otros investigadores avanzaron en el análisis del poder normalizador. De tal modo, Pablo Pineau observó como en la provincia de Buenos Aires,

---

<sup>64</sup> PUIGGRÓS, A. *Sujetos, disciplina y curriculum, en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Editorial Galerna, 1990, p. 88.

la Ley de 1905 se despojaba de las tradiciones más democráticas –asociadas a las atribuciones de los consejos escolares de distrito y al universalismo educativo–y aplicaba una restricción a los consejos escolares, una reducción de la obligatoriedad escolar, una clasificación y diferenciación intensa del alumnado, la medicalización del discurso escolar y la argentinización del currículo.<sup>65</sup> En otro trabajo, A. De Luca ya había percibido que los consejos escolares de distrito habían perdido su carácter de espacios democráticos, al estar controlados por el Consejo Nacional de Educación.<sup>66</sup> Sin embargo, Carlos Vergara y los católicos del grupo de J. M. Estrada bregaban por una similar descentralización educativa.<sup>67</sup> Otros investigadores vinculados a Puiggrós, constituyeron objetos de estudios más independientes y originales: la infancia, como sujeto social, y la educación de adultos fueron dos ejemplos de ello. El primero fue investigado por Sandra Carli, observando como la constitución de ese sujeto tuvo como efecto la resignificación del concepto de alumno, en el período que va desde 1916 a 1945, acompañado de una incidencia considerable de agrupaciones de la sociedad civil en el sistema educativo, lo cual modera la noción de un universo escolar estrictamente “normalizado” y centralizado.<sup>68</sup>

La década presente es, sin dudas, una arena más confusa, y a la vez más rica, de interpretación historiográfica e intercambio conceptual, notándose la pervivencia de nociones críticas sobre los

---

<sup>65</sup> PINEAU, Pablo. *La escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875-1930). Una versión posible*, FLACSO/UBA, Buenos Aires, 1997, p. 117.

<sup>66</sup> DE LUCA, Alejandro. “Consejos Escolares de Distrito: subordinación o participación popular” en PUIGGRÓS, A. (Dir.). *Sociedad Civil y Estado, en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Ed. Galerna, 1991, p. 59.

<sup>67</sup> IGLESIAS, Ricardo. Los Católicos liberales durante la década del 80. In: PUIGGRÓS, A. (Dir.), *Sociedad Civil ...*, op. cit., p. 266., p. 270.

<sup>68</sup> CARLI, Sandra. El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Educación Nueva. In: Puiggrós, A. (Dir.), *Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)*. Buenos Aires: Ed. Galerna, 1992, p. 100-101.

aspectos autoritarios de la educación pública y a la vez un mayor cuidado, aunque tímido aún, con respecto a los efectos de apropiación, resignificación y adopción voluntaria de normas y prácticas que en la década anterior fueron consideradas estrictamente impositivas.

### **Palabras finales**

Concluyendo, podemos destacar que en el tratamiento de la Historia del sistema de instrucción pública han existido variaciones muy significativas, relativas a las coyunturas en que fueron producidos los textos y a los presupuestos historiográficos e ideológicos de los autores. La historiografía acontecimental de la primera mitad del siglo XX tuvo un alto grado de identificación con el modelo de instrucción pública vigente. Los historiadores liberales presentaron una visión no crítica del sistema, que no oculta su carácter apologético. Los historiadores católicos, en cambio, mostraron una imagen más crítica, pero de acuerdo a su interés ideológico sectorial, sin detenerse en los aspectos estructurales disfuncionales del sistema. Entre ambas tendencias naturalmente había una diferente interpretación acerca del carácter público o privado de la oferta educativa no estatal.

Los primeros cuestionamientos al funcionamiento del sistema de instrucción pública primaria los hizo el Revisionismo Histórico, pero centrando su crítica en la orientación política, en el centralismo de la conducción y la falta de equidad presupuestaria que afectada a las provincias pobres. La revisión crítica del funcionamiento y sentido del sistema educativo llegaría por iniciativa de algunos pedagogos orientados al estudio de la historia de la educación, con diferentes intencionalidades: la profundización de la democracia en un sentido no sólo pedagógico, o bien la modernización del curriculum en vistas a lograr una relación más estrecha con el desarrollo económico-social. En ambos casos la crítica al sistema ha sido relativa, debido al reconocimiento del carácter positivo de la alfabetización en uno u otro de los sentidos mencionados. Desde

mediados de los años '80 el análisis del sistema de instrucción pública ha sido menos optimista, desembocando en una desestimación severa de los resultados ideológicos y aptitudinales de los aprendizajes. La idea de la eliminación de los sujetos populares, la irracionalidad naturalizada, sumadas a una idea previa de autoritarismo recurrente en la enseñanza superior, la inoperancia de la enseñanza media para contribuir a un modelo de desarrollo científico-tecnológico, el desentendimiento por parte del estado de garantizar la igualdad de oportunidades, contrastan con los muy escasos resquicios de verdadero avance democrático recobrados por la historiografía, y esto marca una tarea aún pendiente, más evidente hoy que nunca debido al momento de crisis institucional presente, de recuperar la memoria sobre el conjunto de factores que provocaban, racionalmente o no, una valorización generalizada de la educación pública por parte de los argentinos cuanto menos hasta comienzos de la década de 1990.

*Data de Registro 06/08/08*

*Data de Aceite 17/09/08*