

ARTÍCULOS

EDUCACIÓN, DIVERSIDAD CULTURAL Y CUESTIÓN SOCIAL EN LA ARGENTINA A PROPÓSITO DE LA LEY DE EDUCACIÓN COMÚN DE 1884.

Laura Oliva Gerstner
Universitat de Barcelona
lauraoliva@ub.edu

Resumen: La diversidad resultante del largo proceso de consolidación del Estado argentino, a lo largo del siglo XIX, daría lugar a posturas divergentes, que, a partir de la década de 1870, se expresaron en los nuevos debates sobre los derechos y deberes de los ciudadanos, la educación, la lengua, las pautas de sociabilidad aceptadas y promovidas o la religión, por mencionar las principales. En este artículo queremos centrarnos en algunos de estos aspectos, problematizándolos a la luz de las profundas diferencias sociales que se enmarcaban en un contexto de prosperidad económica sin precedentes, el cual, como veremos, no fue común a todos los habitantes de la Argentina de este período.

Palabras clave: Argentina, siglo XIX, educación, cosmopolitismo, inmigración, religión, diversidad cultural.

Title: EDUCATIONAL, CULTURAL AND SOCIAL ISSUES IN ARGENTINA RELATED TO THE COMMON EDUCATION LAW OF 1884.

Abstract: The resulting diversity of the long process of consolidation of the Argentine State throughout the Nineteenth century, led to divergent views, which, from the 1870's, were expressed on new discussions on the rights and duties of citizens, education, language, patterns of sociability accepted and promoted or religion, to name the main ones. In this article we focus on some of these issues, problematizing them in a context of profound social differences emerging at a time of unprecedented economic prosperity, which, as we shall see, wasn't common to all inhabitants of Argentina in this period.

Keywords: Argentina, 19th century, education, cosmopolitanism, immigration, religion, cultural diversity.

1. Introducción: de “habitantes” a “ciudadanos”, o de cómo gestionar el cosmopolitismo

Hacia fines de la década de 1870, Argentina se encontraba en pleno proceso de consolidación bajo el signo económico mercantil y liberal, y se concretaban en los hechos aquéllas ideas que habían sido formuladas en la Constitución de 1853 y ratificados en enmiendas posteriores. La noción jurídica que aludía al sujeto (hombre, mujer) era la de “habitante”, y no la de “ciudadano”, estableciéndose así las

Recibido: 15-10-2011
Aceptado: 15-01-2012

Cómo citar este artículo: OLIVA GERSTNER, Laura. Educación, diversidad cultural y cuestión social en la Argentina a propósito de la ley de educación común de 1884. *Naveg@mérica. Revista electrónica de la Asociación Española de Americanistas* [en línea]. 2012, n. 8. Disponible en: <<http://revistas.um.es/navegamerica>>. [Consulta: Fecha de consulta]. ISSN 1989-211X.

bases para el fomento de la ansiada inmigración europea hacia el país, hecho que había sido entendido como uno paso más hacia la “civilización” y el desterramiento de la “barbarie”¹. Los “beneficios de la libertad” habían de asegurarse “para todos los hombres del mundo que quieran habitar el suelo argentino”, tal como constaba en su preámbulo. El artículo 14 expresaba:

“Todos los habitantes de la Nación tienen los siguientes derechos: trabajar y ejercer toda industria; libertad de navegar y comerciar, peticionar a las autoridades, entrar, permanecer, transitar y salir del territorio argentino”².

El capítulo 20 situaba a los ciudadanos nativos y extranjeros en paridad absoluta en cuanto a los derechos civiles; sin embargo en el capítulo 21, se eximía a los extranjeros de las obligaciones militares establecidas para los nativos. El capítulo 25 era más explícito en sus propósitos:

“El Gobierno federal fomentará la inmigración europea; y no podrá restringir, limitar ni gravar con impuesto alguno la entrada en el territorio argentino de los extranjeros que traigan por objeto labrar la tierra, mejorar las industrias, e introducir y enseñar las ciencias y las artes”³.

En palabras de Juan Bautista Alberdi, contemporáneo directo de dicha legislación, y cuyos escritos habían inspirado la Carta Magna: “si es verdad que en Sudamérica gobernar es poblar, todo el problema argentino está contenido en ese artículo fecundo, sin precedente en el Derecho Americano”⁴. En las últimas décadas del siglo, como dijimos inicialmente, la apertura hacia la presencia extranjera en forma de capital, de técnicos cualificados o de trabajadores inmigrantes era ya total, y, en consecuencia, el mapa sociocultural rioplatense cambiaba aceleradamente. Esta nueva realidad exigía redefiniciones sobre los enunciados de 1853, haciéndose necesario, en nuestra opinión, un desplazamiento de la idea de “habitantes” a la de “ciudadanos”. Además de la profundización de los procesos políticos y económicos en marcha, entre las tareas que emprendió el gobierno argentino de Julio A. Roca a partir de 1880, estaba presente también la de una redefinición de valores que fueran concordantes con la construcción del Estado nación argentino. La idea de “nación” y la identificación de los nuevos habitantes con los valores de la nacionalidad Argentina fue una de las prioridades políticas en las últimas décadas del siglo, cuando los sentidos otorgados inicialmente a la inmigración y sus resultados comenzaban a problematizarse críticamente. El enfrentamiento entre “patriotas” y “cosmopolitas” constituyó así una de las marcas distintivas de la práctica política y las relaciones sociales a finales del siglo XIX y comienzos del XX, tanto en Argentina como en el mundo europeizado en general⁵, y se expresó en diversos campos de la

¹ Hacemos referencia a la dicotomía “civilización o barbarie” que signaría ideológicamente la política Argentina del siglo XIX.

² BOTANA, Natalio y GALLO, Ezequiel. *De la República posible a la república verdadera (1880-1910)*. Buenos Aires: Ariel Historia, 1997, p. 136. Biblioteca del Pensamiento Argentino III (en adelante *De la República posible...*).

³ Wikisource. *Constitución de la Nación Argentina (1853)* [en línea]. Disponible en: <http://es.wikisource.org/wiki/Constitución_de_la_Nación_Argentina_1853>.

⁴ *Crónica histórica Argentina*. Vol. IV. Buenos Aires: Editorial Codex, 1968, p. IV-30.

⁵ BERTONI, Lilia Ana. Acerca de la nación y la ciudadanía en Argentina: concepciones en conflicto a fines del siglo XIX. En: LETTIERI, Alberto y SABATO, Hilda (comp.). *La vida política en Argentina del siglo XIX. Armas, votos y voces*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003, p. 153.

realidad social.

En *Vida y costumbres en el Plata*, el escritor Emilio Daireaux ilustraba las paradojas de la percepción local que circulaba sobre el nuevo mapa de la sociedad. Por un lado, se hacía eco de las ideas generalizadas sobre la positividad de la convivencia cosmopolita, cuando afirmaba “esta colaboración de todas las razas del globo en la formación de la nación argentina es un elemento dominante en el porvenir étnico y social así como en las preocupaciones políticas de los gobernantes de este país”. Sin embargo, en el mismo texto no dejaba de señalar las consecuencias sociales que se derivarían del gran volumen inmigratorio, si éste no se gestionaba adecuadamente:

“El extranjero aquí no es un ave de paso, turista o buscador de negocios llegado la víspera y dispuesto a dejar al día siguiente la habitación del hotel que apenas ocupó, viene, por el contrario, para tomar posesión del suelo, especie de legión conquistadora, activa, laboriosa, económica, que aspira a contraer matrimonios, a crear capitales y a acumular economías; a cada paso multiplica los más graves problemas sociales”⁶.

La “legión conquistadora”, que Daireaux enunciaba de manera metafórica, luego se transformaría en una “invasión”, en palabras de otros contemporáneos políticos y hombres de letras, pero ya la metáfora se apoyaría en otros elementos, como por ejemplo, los científicos. La política de expansión económica dinamizó exponencialmente, en la década de 1880, el proceso inmigratorio que había sido planificado a nivel oficial a partir de 1876 por mediación de la *Ley Avellaneda*. Durante este período, el gobierno puso a disposición de estancieros, industriales y otros productores unos 50.000 pasajes gratuitos⁷. Entre 1880 y 1886 entraron al país 483.524 personas, de las cuales regresaron a sus lugares de origen 106.653, quedando establecidas 367.871. Comparativamente, en 1880 llegaron 32.000 inmigrantes, en 1884, 37.000; en 1885, 67.000; en 1887, 80.000 y en 1889 la cifra se elevaría a 185.000⁸. Italia y España fueron los principales países emisores de inmigrantes hacia la Argentina, aunque en cifras mucho menores llegaron otras nacionalidades. A pesar de los esfuerzos administrativos más o menos organizados por promover la colonización y la radicación de extranjeros en áreas rurales simultáneamente a la modernización de las explotaciones agrícolas, el fenómeno migratorio a la Argentina fue un hecho predominantemente urbano, como ha sido extensamente estudiado⁹. Uno de los elementos más importantes a tener en cuenta cuando se analiza el relativo “fracaso” de una colonización agrícola efectiva para el modelo agroexportador fue sin duda la tenencia de la tierra, concentrada en manos de una mayoría desde tiempos de Rivadavia, en la década de 1820¹⁰. En 1880, las

⁶ DAIREAUX, Emilio. *Vida y costumbres en el Plata* [1888]. En: BOTANA, Natalio y GALLO, Ezequiel. *De la República posible...* Buenos Aires: Ariel Historia, 1997, p. 183.

⁷ LUNA, Félix. *La época de Roca (1880 – 1910)*. Buenos Aires: Planeta, 2003, p. 72.

⁸ *Crónica histórica argentina*. Buenos Aires: Editorial Codex, 1968, pp. V-8. Vol. IV.; LUNA, Félix. *La época de Roca (1880 – 1910)*. Buenos Aires: Planeta, 2003, p. 72.

⁹ BENENCIA, Roberto. La existencia de modelos históricos contrapuestos en la integración de los migrantes en la sociedad argentina. *Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM* [en línea]. 2004, n. 9. Disponible en: <<http://alhim.revues.org/index430.html>>; LUNA, Félix. *La época de Roca (1880 – 1910)*. Buenos Aires: Planeta, 2003; GERMANI, Gino. Etapas de la modernización en América Latina. *Revista de Desarrollo Económico* [en línea]. 1969, p. 26. Disponible en: <<http://www.educ.ar>>.

¹⁰ Nos referimos a las legislaciones que tuvieron lugar en la primera mitad del siglo XIX sobre el

tierras conquistadas en las campañas militares tenían dueños antes de que dichas campañas finalizaran, ya que para hacer frente a los gastos que éstas requerían, se habían solicitado empréstitos que eran garantizados por esas mismas tierras. Las parcelas de menor tamaño que habían sido distribuidas entre los soldados participantes, fueron rápidamente vendidas por éstos a agentes inmobiliarios para pagar las deudas contraídas durante los años de campaña en que no habían cobrado sus salarios¹¹.

Ya no se estaba, por lo tanto, ante el “elemento anglosajón” que llegaría a las pampas portando civilización y brazos laboriosos para el trabajo agrícola, sino que la sociedad argentina se enfrentaba en esta nueva etapa a la necesidad de convivir y generar espacios sociales a un inmigrante en general de procedencia mediterránea, con poca instrucción, que contaba sólo con su fuerza de trabajo y se confundía rápidamente entre los sectores sociales locales desfavorecidos. Si bien en general la integración de la población extranjera a lo largo del siglo XIX no había registrado conflictos notorios, hacia 1870 se detectaban algunas actitudes hostiles, provocadas sobre todo por lo que se consideraba “privilegios” de que gozaban los extranjeros, principalmente la no obligatoriedad de realizar el servicio militar y la protección que a algunos colectivos les proporcionaban sus representantes consulares y a la cual no podían acogerse los nativos¹². Daireaux también señalaba que en ocasiones “los nacionales se quejan de las ventajas que la ley y los usos reconocen a los extranjeros cuyos derechos son mayores siendo menores las cargas”¹³.

En este contexto, las dicotomías y antagonismos en clave de teoría social comenzaban a ser problematizados, así como la irrupción de las clases obreras en el escenario público, dado la creciente proliferación de gremios de trabajadores y la sindicalización resultante. Aparecía en el discurso social la idea de una “Argentina crisol de razas”, pero la misma planteaba nuevas paradojas, vinculadas, esta vez, a la cuestión del tan valorado cosmopolitismo. El afán extranjerizante de las clases altas, conjuntamente con las prosperidades de que gozaban, no se limitó únicamente a los hábitos que podríamos considerar privados de las grandes familias en cuanto a usos y costumbres, lujos o placeres, sino que se hizo visible tanto en el progresivo “afrancesamiento” del urbanismo como en las referencias científicas que ayudaban a interpretar las nuevas realidades. El espacio público se pobló de referencias culturales europeas destinadas a mostrar los progresos de la civilización en ciudades que contaban con una población absolutamente heterogénea. Y dicha heterogeneidad había de ser adecuadamente conducida, en especial ante el surgimiento de las fisuras y contradicciones que se hacían cada vez más visibles en todos los espacios.

Los debates sobre la educación que había de proporcionarse al conjunto de los habitantes del país, estuvieron atravesados por el dilema entre, por un lado, el interés por conservar a la población inmigrada –no interfiriendo en sus tradiciones- y, por otro, la necesidad de no perder de vista la nacionalidad como valor intrínseco de

reparto y tenencia de tierras, basadas principalmente en el sistema enfiteútico.

¹¹ RAPOPORT, Mario. *Historia económica, política y social de la Argentina (1880 – 2000)*. 1ª reimpresión corregida. Buenos Aires: Ediciones Machi, 2000, p. 26.

¹² LUNA, Félix. *La época de Roca (1880 – 1910)*. Buenos Aires: Planeta, 2003, p. 71.

¹³ DAIREAUX, Emilio. Vida y costumbres en el Plata [1888]. En: BOTANA, Natalio y GALLO, Ezequiel. *De la República posible...* Buenos Aires: Ariel Historia, 1997, p. 186.

la sociedad. La educación pública fue organizada a gran escala con el objetivo de formar ciudadanos argentinos que respondieran adecuadamente a las necesidades de progreso de la nación. Los ideales positivistas y evolucionistas implicados en esta tarea se trasladaron también a otros ámbitos, como la salubridad, la higiene, el arte y las letras. El Estado argentino comenzaba a intervenir progresivamente en la población mediante diferentes mecanismos de control social.

La “tarea civilizatoria”, que a partir de 1880 debía estar a cargo también de la enseñanza, era una preocupación presente en diversas líneas de argumentación, común a las posiciones políticas más definidas, como veremos. Creemos que en esta etapa surgen nuevas preguntas por el *sujeto*, en este caso, el sujeto de la educación, a quien se debía formar para unas *tareas* a través de unos *métodos*. Ese nuevo sujeto era el argentino nativo o inmigrante, el cual debía poder arribar a un estado de civilización que redundara en el progreso de la sociedad y la nación; las metodologías instrumentadas por el Estado para alcanzar estos fines, fueron la educación, la filosofía liberal y la interpretación de la realidad desde la ciencia positiva.

2. Los debates sobre la educación pública

La defensa del positivismo y el libre pensamiento como fundamentos de una época de progreso social e institucional implicó también la divergencia de dichas ideas con la tradición eclesiástica. Tal como había sucedido durante el llamado “gobierno de las luces” de Bernardino Rivadavia en los años 20, las polémicas sobre una “ideología base” para la modernización del país volvieron a resurgir en mitad del siglo XIX y se extendieron con mayor énfasis hasta finales del mismo. Las críticas al dogma representado por la Iglesia surgieron repetidamente en los debates contemporáneos, por ejemplo a través de discusiones sobre la necesidad de despojar al pensamiento científico de connotaciones religiosas, o también respecto de la presencia de la religión en los currículos oficiales de enseñanza.

La clase alta criolla tradicional y educada se enfrentaba con un actor social que volvía a presentársele como un “otro”, y a quien debía “educar”: se daba así una especie de inversión de roles que da muestras de la complejidad implicada en la construcción de “algo nuevo”. Decimos esto porque la “tarea civilizatoria” siempre había estado vinculada a lo foráneo, ya se tratara del capital extranjero, de trabajadores inmigrados que aportaban sus brazos al progreso, o bien de las nuevas aportaciones científicas que pretendían ser aplicadas a la política local, por nombrar algunos ejemplos. No se hablaba abiertamente de una falta de cultura de los nuevos habitantes, ya que este problema seguía estando -en el imaginario funcional-restringido al indio (aunque en Buenos Aires ya no los hubiera “oficialmente”), o a los paisanos y trabajadores rurales y gauchos sedentarizados como consecuencia de la división y alambrado de los campos, o de la expulsión de la población nativa de sus territorios históricos para la construcción de líneas ferroviarias. Es aquí donde se hace referencia a la “sociabilidad” o “socialización”, para indicar no sólo las nuevas formas de relación en el espacio social, sino también la adquisición o fortalecimiento de la cultura local, la adecuación a y el cumplimiento de las normas sociales del Estado.

Desde el inicio de la década de 1880, se implementaron medidas que apuntaban a la creación de servicios que habían sido largamente postergados, y también a la centralización administrativa de los mismos. Se organizaron el Departamento de Policía con jurisdicción nacional, los Servicios de Aguas Corrientes, se designó una comisión administradora de las obras de salubridad y se organizó el Departamento Nacional de Higiene. Comenzado ya el año 1881, pasaron a la jurisdicción nacional la Universidad Nacional de Buenos Aires y las escuelas comunes de la Provincia. El gobierno de Roca creó también el Consejo Nacional de Educación, encargado de administrar las escuelas primarias nacionales y Domingo F. Sarmiento fue designado Superintendente de dicho organismo. La pedagoga Adriana Puiggrós señala oportunamente que Sarmiento ya había estado a cargo del Departamento de Escuelas¹⁴, cuya creación y dirección él mismo había solicitado, como lo expresa en una publicación de la revista *Anales de la Educación Común*, del año 1861:

“Pedía el único puesto en que se puede prestar el más grande servicio a la patria, a la América, a la humanidad, mejorando radicalmente la condición moral, intelectual e industrial de los pueblos, minorando sus fuerzas destructivas, aumentando por la difusión de los conocimientos sus elementos de conservación y de progreso”¹⁵.

Desde el Departamento de Escuelas se había dotado a los establecimientos educativos de rentas propias para hacer frente a eventuales vaivenes económicos, además de la creación de numerosos centros educativos para varones y mujeres. En esta nueva etapa del 80, Sarmiento fue el impulsor de la creación de las llamadas Escuelas Normales. El llamado “normalismo” estaba considerado el “*súmmum*” de la perfección propedéutica, porque allí, como sostiene críticamente Pérez Amuchástegui, bajo el signo de Augusto Comte y Herbert Spencer, se impartía un saber enciclopédico “de apariencia pavorosa”, aunque los contenidos efectivos eran frágiles y cargados de dogmatismo naturalista con el que se pretendía erradicar el dogmatismo religioso. Según este autor, “los normalistas pretendían aplicar la ley de la evolución universal a la política, la economía, la educación y a cualquier otra manifestación social”¹⁶. Entre 1870 y 1896, se fundarían en el país treinta y ocho escuelas normales, siguiendo el modelo de la primera de ellas, la Escuela Normal de Paraná. La misma sería dirigida inicialmente y durante cuatro años por el profesor protestante norteamericano George Stearns¹⁷.

Sarmiento era un ferviente admirador del modelo educativo norteamericano, así como de la condición liberal de que gozaba la mujer en esa sociedad. Por iniciativa suya, llegaron al país veintitrés maestras norteamericanas encargadas de impartir enseñanza en las Escuelas Normales, ya que se consideraba que no existía nadie capacitado a nivel nacional para ejercer tal profesión en unas instituciones que

¹⁴ El Departamento de Escuelas había venido a reemplazar, a partir de 1856, al efímero Departamento de Primeras Letras que, siguiendo el modelo napoleónico, había sido creado posteriormente a la caída de Rosas y dependía del rector de la universidad. PUIGGRÓS, Adriana. *Qué pasó en la educación argentina: Breve historia desde la conquista hasta el presente*. 1ª ed. 2ª reimpr. Buenos Aires: Galerna, 2006, p. 74. (En adelante: *Qué pasó en la educación...*)

¹⁵ SARMIENTO, Domingo F. Tercer Informe del Gefe del Departamento de Escuelas. *Anales de la Educación Común*. Mayo 1861, vol. II, n. 20, p. 612.

¹⁶ PÉREZ AMUCHÁSTEGUI, Antonio Jorge. En: *Crónica histórica argentina*. Buenos Aires: Editorial Codex, 1968. vol. V, pp. 5-VI.

¹⁷ PUIGGRÓS, Adriana. *Qué pasó en la educación...* Buenos Aires: Galerna, 2006, p. 77.

funcionarían como pilares del modelo educativo. Sobre este punto, merece la pena destacar que esta “poca cualificación” de las mujeres para ejercer profesiones como la docente era un tópico común de la época, y estaba directamente relacionado con el poco o casi nulo acceso que tenían a cualquier formación reglada. Como afirma Julia Melcón para el caso de España, asimilable por cierto a la situación argentina del momento, si bien la enseñanza fue uno de los primeros caminos que se abrieron a la mujer a nivel profesional –pero restringida casi exclusivamente a la educación primaria-, la calidad de su formación como maestras era inferior a la de sus pares varones. En consecuencia, las mujeres no podían acceder en igualdad de derechos al profesorado normal, ya que el *currículum* de formación docente prescribía para ellas tareas “propias del sexo” (como la higiene o labores domésticas), reservando para los hombres los contenidos de valor académico¹⁸.

Uno de los debates centrales del período fue el generado con motivo de la urgente sanción de una ley de educación común, proyecto que había sido tenazmente promovido por Sarmiento y postergado en función de cuestiones más urgentes de la política o la economía. Un eje central de discusión entre los años 1881 y 1884 sobre la educación, fue la controversia entre enseñanza laica versus enseñanza religiosa, excluyentemente católica. Para la generación de 1880, la educación constituía un pilar más del proceso de integración de la multiplicidad de habitantes del país en un proyecto común. Se inscribía en la línea del roquismo que había impulsado la unificación monetaria, la supresión de las milicias provinciales, la extensión de la soberanía en el territorio y la definición de los límites geográficos de la Argentina, como ha sintetizado Félix Luna¹⁹. Un Estado central fuerte no podía prescindir de una educación con las mismas características, que contribuyera a dinamizar el proceso de construcción ideológica de una Argentina civilizada en plena modernización.

Había, sin embargo, antecedentes del enfrentamiento entre sectores laicos y religiosos, como, por ejemplo, la institución temprana y efímera del matrimonio civil en Santa Fe dispuesta por su gobernador, Nicasio Oroño, en 1868, y por la cual aquél fuera destituido a causa de las protestas de los sectores eclesiásticos. El 28 de febrero de 1875, durante el gobierno del presidente Avellaneda, luego de un mitin de sociedades masónicas, jóvenes liberales relacionados con éstas habían atacado el Colegio del Salvador, la Catedral de Buenos Aires y varias iglesias, entre ellas la de San Ignacio²⁰. Los detenidos y acusados por los desórdenes eran mayoritariamente argentinos y de extracción humilde, como señala Roberto Di Stefano. En 1880, también en Córdoba había habido reacciones liberales ante las críticas de la Iglesia a la prensa anticlerical; casi simultáneamente en Santa Fe se registraba la agresión al obispo José María Gelabert y en Buenos Aires era asesinado el sacerdote Tomás Pérez. Siguiendo planteamientos de Pierre Bourdieu, Di Stefano señala que el capital religioso *puede ser convertido* en capital político, y fue a través de esta conversión como el anticlericalismo argentino e iberoamericano, en las últimas décadas del siglo XIX, pudo desempeñar un papel tan importante en

¹⁸ MELCÓN, Julia. *La enseñanza de la Geografía y el profesorado de las Escuelas Normales (1882-1915)*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, 1989, p. 10.

¹⁹ LUNA, Félix. *La época de Roca (1880 – 1910)*. Buenos Aires: Planeta, 2003, p. 88.

²⁰ CASTELLO, Ana María. Prensa comunitaria y política local (1875-1880). ¿Hacia la conformación de una opinión política “hiberno-argentina”? *BROCAR: Cuadernos de Investigación Histórica*. 2005, n. 29, p. 126; LUNA, Félix. *La época de Roca (1880 – 1910)*. Buenos Aires: Planeta, 2003, p. 88.

el proceso de construcción del Estado y la institucionalización de ciertas políticas²¹.

Por ello, el debate sobre la educación religiosa o laica en Argentina se hizo eco de cuestiones que preocupaban a la clase política y parte de la ciudadanía general, pero además amplificaba enfrentamientos que habían estado presentes, con mayor o menor intensidad, desde la década de 1820²². La preocupación por generar una legislación educativa sin precedentes no solamente se ceñía a las cuestiones de forma, sino que estaba atravesada por las concepciones científicas del positivismo del momento, que abarcaban tanto los contenidos como las metodologías que debían desarrollarse y aplicarse, así como la profesionalización de los agentes de dicho proceso, es decir, de los educadores.

3. La realización del Primer Congreso Pedagógico y sus antecedentes

En 1881 se decidió la realización del primer Congreso Pedagógico Internacional, que debía enmarcarse en el contexto de la Primera Exposición Continental de la Industria, a inaugurarse en marzo de 1882. Era una evidencia que el camino hacia el progreso, simbolizado por los avances técnicos y la modernización de las estructuras productivas no podía prescindir de la cuestión educativa. La propuesta de la organización del Congreso Pedagógico fue del Superintendente de Educación, Domingo Sarmiento. El mismo consideraba que se habían de emular iniciativas internacionales, en especial francesas o norteamericanas, en las cuales, a las manifestaciones del progreso industrial se habían añadido la exposición de sistemas, métodos, materiales y aún muestras de infraestructura escolar. En los casos mencionados, argumentaba Sarmiento, dichas exposiciones habían tenido el objetivo de exhibir comparativamente los logros del desarrollo educativo en los distintos Estados de la Unión (en el caso de los Estados Unidos) o de las diversas naciones europeas entre sí (en el caso de eventos realizados en Francia). La situación argentina era, para Sarmiento, diferente, tal como lo expresaba en una carta dirigida al Poder Ejecutivo nacional:

“Nuestra situación es distinta. No nos han de traer expositores de las Provincias del Interior gran cosa creada por sus educacionistas en todo lo referente a educación común; ni sus Profesores, Directores o Directoras de educación, han de añadir mucho de útil a los conocimientos que ya poseemos, y venimos adquiriendo de los pueblos que nos sirven de Mentores y Guías”²³.

Se afirmaba que tanto los directores y directoras como las maestras o profesores argentinos en formación, no tenían aún experiencia o capacidad para emitir “dictámenes autorizados en cuanto a las peculiaridades del país”, y que “solo la

²¹ DI STEFANO, Roberto. Disidencia religiosa y secularización en el siglo XIX iberoamericano: cuestiones conceptuales y metodológicas. *Projeto História. Revista do Estudo de Programa de Pós-Graduação em História* [en línea]. 2008, n. 37, pp. 160-175. Disponible en: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/issue/view/201>> (En adelante: Disidencia religiosa y secularización...).

²² En el contexto del “gobierno de las luces”, encabezado por Bernardino Rivadavia, que ya se ha mencionado.

²³ SARMIENTO, Domingo Faustino y COSTA, Julio A. Nota dirigida al Sr. Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública sobre los trabajos que habrán de ocupar al Congreso. *El Monitor de la Educación Común* [en línea]. 1881, vol. I, n. 1, pp. 82-83. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/cgi-bin/wxis.exe/opac/?IsisScript=opac/bibdig.xis&dbn=MONI&ver_form=2>.

Capital, la Provincia de Buenos Aires y [...] Montevideo, contienen números considerables de personas entendidas y apasionadas en materia de educación para dar cuerpo a un congreso, pudiendo agregárseles algunos pocos representantes de las provincias”²⁴. Como vemos, la cualificación en materia de avances educativos estaba considerada patrimonio de pocos. Haremos un breve paréntesis para referirnos el modelo uruguayo, que nos parece relevante por sus alcances, y que constituía, además, una de las guías a las que se refería Sarmiento.

El sistema educativo uruguayo se había consolidado gracias a las iniciativas de José Pedro Varela, educador y gran admirador de Sarmiento, quien asumió la reforma educativa del país vecino luego de diversas iniciativas que no habían alcanzado resultados sistemáticos ni satisfactorios. En Uruguay se había creado el Instituto de Instrucción Pública en el año 1847, pero los resultados de su gestión habían sido muy dispares regionalmente, ya que su actuación se descentralizaba en Juntas Administrativas que dependían de las autoridades de los respectivos departamentos del país, como señala el historiador Orestes Araújo en su *Historia de la Escuela Uruguaya*, publicada en 1905. Esta situación se extendería por casi tres décadas, hasta la creación de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular en 1868, iniciativa de Varela, desde la cual se impulsó la Reforma Escolar en 1876. La misma constituyó, en palabras de Araújo:

“la evolución más racional y científica que ha sufrido la escuela uruguaya, y con ella vino la enseñanza obligatoria y gratuita, su descentralización y la muerte del empirismo mediante el empleo de nuevos sistemas, métodos y procedimientos pedagógicos; estableció la coeducación de los sexos, graduó los sueldos del magisterio, creó el cuerpo de Inspectores, uniformó los textos, dictó programas nuevos, celebró conferencias, aumentó el número de escuelas, abarató la enseñanza, y, sobre todo, enaltecó la noble figura del Maestro, colmándolo de todo género de consideraciones”²⁵.

La reforma escolar uruguaya tuvo como pilares básicos la democratización de la instrucción pública, el laicismo, la gratuidad y la obligatoriedad. Como vemos en la cita anterior, introdujo la enseñanza mixta y se orientó a la profesionalización de los maestros, bajo un paradigma racional y científico que buscaba imponerse a la enseñanza religiosa y doctrinaria que había existido hasta el momento. Este modelo educativo fue muy valorado por parte de los sectores dirigentes argentinos, en el contexto una inminente reforma educacional bajo el mismo signo ideológico y científico.

Como respuesta a la solicitud de la Superintendencia General de Educación, el 2 de diciembre de 1881 el presidente Roca firmó el decreto por el cual se autorizaba la realización del Congreso Pedagógico durante la Exposición Continental de 1882, delegando en la repartición demandante la organización del evento. El gobierno nacional, además, prescribía con claridad en el mismo documento algunos temas centrales que deberán ser tratados allí, para que los trabajos del Congreso no se limitaran a la exposición de doctrinas pedagógicas ya conocidas, “o en abstractas divagaciones sobre temas sociales de educación que ningún resultado práctico

²⁴ *El Monitor de la Educación Común*. 1882, vol. I, n. 1- 20, p. 83.

²⁵ ARAÚJO, Orestes. *Historia de la Escuela Uruguaya*. Tomos I y II. Montevideo: Imprenta Dornaleche y Reyes, 1905, pp. 15-16.

ofreciesen al progreso y adelanto de ésta en la República”²⁶. El decreto presidencial establecía como prioritarias las siguientes funciones del Congreso y temas a tratar:

“Art. 2º El Consejo Nacional de Educación formulará el programa de los trabajos y conferencias que habrán de ocupar al Congreso, sobre sistemas, métodos de enseñanza local y tren de escuelas, higiene escolar, cajas de ahorros escolares, montepío de profesores y demás que con la educación común se relacionan, según la importancia práctica que a éstas y demás cuestiones asignen en su criterio; pero deberá comprender en el programa las siguientes:

1º Estado de la educación común en la República y causas que obstan a su desarrollo, independientemente de la extensión del territorio y de la densidad de la población.

2º Medios prácticos y eficaces de remover las causas retardatrices, impulsando el progreso de la educación.

3º Acción e influencia de los poderes políticos en su desenvolvimiento, y rol que en la educación les corresponde con arreglo a la Constitución.

4º Estudios de la legislación vigente en materia de educación común y su reforma”²⁷.

Se establecía la obligatoriedad de la asistencia al evento para los directores de escuelas públicas de la Capital y de las Normales de la Nación, pudiendo concurrir también los encargados de la Educación Común en las provincias e invitados internacionales de relevancia. Se disponía además la asignación de dietas especiales y pasajes para los empleados nacionales obligados a trasladarse a la capital porteña, a cargo del Tesoro Nacional, y a cargo de las municipalidades o gobiernos provinciales, los gastos derivados del traslado de sus delegados²⁸. Hay que mencionar que, en algunos temas políticos, Sarmiento se ubicaba en una posición diferente a la del excluyente centralismo porteño, encabezada por Bartolomé Mitre, y apostaba por una cierta participación de la sociedad civil en la discusión de problemas que la afectaban. No fue éste el caso de su posición sobre el Congreso Pedagógico, ya que, como vemos, se oponía de manera casi explícita a que la participación se hiciera extensiva a representantes de todo el país. Pero como dicha oposición no prosperara por decisión del gobierno nacional, el Superintendente de Educación no asistió al evento que con tanto ímpetu había promovido²⁹. Por otra parte, si bien se había acordado inicialmente no considerar en la discusión el tema religioso en relación a la educación pública, el mismo acabó siendo uno de los ejes del debate del Congreso que se inauguró en el mes de abril de 1882. Hasta tal punto fue así, que Manuel Pizarro, Ministro de Justicia, Instrucción y Culto, renunciaría poco más tarde como consecuencia de los incidentes derivados, ya que era un conocido defensor de las ideas católicas. Los principales antagonistas en la discusión sobre el protagonismo de la religión en la enseñanza pública fueron Delfín Gallo y Pedro Goyena, quienes encabezaron las posiciones laica y religiosa, respectivamente, sobre las cuales volveremos más adelante para ilustrar el debate parlamentario de la reforma educativa. Los representantes clave de

²⁶ Nota dirigida al Superintendente General de Educación por Manuel Pizarro, sobre el programa de los trabajos que habrán de ocupar al congreso pedagógico. *El Monitor de la Educación Común*. 1882, vol. I, n. 1-20, p. 83.

²⁷ Decreto firmado por el Presidente de la República Julio A. Roca disponiendo la realización del Congreso Pedagógico Internacional. *El Monitor de la Educación Común*. 1882, vol. I, n. 1-20, p. 84.

²⁸ *El Monitor de la Educación Común*. 1882, vol. I, n. 1-20, p. 85.

²⁹ PUIGGRÓS, Adriana. *Qué paso en la educación...* Buenos Aires: Galerna, 2006, p. 75.

las posturas católicas se retiraron de los debates del congreso debido a las presiones que, supuestamente, sobre ellos habían ejercido los sectores liberales, hecho que sus partidarios consideraron una “actitud digna”³⁰.

La línea general de argumentación de los sectores conservadores católicos coincidían con las del *Syllabus* del Papa Pío IX de 1864, documento de ochenta puntos que señalaba “los principales errores de nuestra época” (*Compectems Præcipuos Nostre Ætatis Errores*), y en el cual se condenaban como tales el racionalismo como doctrina; las iniciativas de la sociedad civil de prescindir de la educación religiosa; el matrimonio civil; la no subordinación del Estado a la Iglesia y la libertad de cultos decretada por los Estados receptores de extranjeros³¹. Siguiendo los preceptos de la Santa Sede, el catolicismo argentino reafirmaba la importancia de la religión para el fortalecimiento de la moral, la familia, la ley y la buena convivencia pública, oponiéndose de plano a la laicidad de la enseñanza³². Estas convicciones no eran, desde luego, patrimonio del conservadurismo argentino. Al otro lado del Atlántico y concretamente en España, contemporáneamente los partidarios del Antiguo Régimen reaccionaban afirmando que el liberalismo era “un pecado”, como bien señala Capel en base a los escritos del canónigo Sardà i Salvany de 1884. Éstos estaban inspirados en la encíclica de 1832 *Mirari Vos* de Gregorio XVI sobre los errores modernos, y el *Syllabus* de Pío IX, que hemos mencionado³³. El liberalismo era condenable, según estas posiciones, en tanto anteponía la soberanía del individuo con independencia de Dios y su voluntad, así como la soberanía nacional, la existencia del sufragio, la libertad de pensamiento y de acción; elementos de los cuales se derivaban inequívocamente prácticas laicizantes que afectaban a toda la sociedad, corrompiéndola.

De todas maneras, en el Congreso Pedagógico argentino se debatieron muchos otros temas además del religioso, tales como la manera de sostener económicamente las escuelas estatales, la necesidad de jerarquizar la profesión docente, la importancia de desarrollar una pedagogía científica y la incorporación de nuevos sujetos de la educación, como los adultos, las mujeres y los minusválidos. Sobre los contenidos, se planteó la importancia de la educación cívica, los conocimientos de economía y la necesaria instrucción a los niños acerca del progreso vinculado al desarrollo industrial del país³⁴. El intelectual e Inspector de Escuelas Paul Groussac, por ejemplo, intervino señalando el problema del absentismo escolar, argumentando que en realidad la séptima parte de la población asistía regularmente a las escuelas primarias: “la República Argentina está en la situación de un padre de siete hijos que educa a uno rudimentariamente y deja a los otros seis en la más floreciente ignorancia”³⁵. Al mismo tema se refirió parte de la

³⁰ LUNA, Félix. *La época de Roca (1880 – 1910)*. Buenos Aires: Planeta, 2003, pp. 86-89.

³¹ POSA Y MORERA, Andrés. *Colección de alocuciones Consistoriales, Encíclicas y otras Encíclicas Apostólicas citadas en la Encíclica y en el Sillabus de 8 de diciembre de 1864*. Barcelona: Librería de Juan Roca y Bros, 1865, pp. 24-47.

³² PUIGGRÓS, Adriana. *Qué pasó...*, p. 85.

³³ CAPEL, Horacio. Derecho para la ciudad en una sociedad democrática. Respuesta a Jean-Pierre Garnier. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales* [en línea]. 2011, vol. XV, n. 353 (2). Disponible en: <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-353/sn-353-2.htm>>.

³⁴ CAPEL, Horacio. Derecho para la ciudad en una sociedad democrática. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales* [en línea]. 2011, vol. XV, n. 353 (2). Disponible en: <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-353/sn-353-2.htm>>.

³⁵ Citado en LUNA, Félix. *La época...*, p. 92.

extensa intervención que realizara José María Torres, director de la Escuela Normal de Paraná, en la primera sesión del Congreso, cuando dijo que no bastaba “establecer buenas escuelas para todos los niños; es indispensable también asegurar la asistencia a ellos, a fin de que la influencia de la educación común sea eficazmente sentida”³⁶. Torres aseguraba que si todos los niños de entre seis y catorce años asistieran durante diez meses del año a clases dictadas por maestros competentes, “se evitaría un noventa y nueve por ciento de los males que aquejan a la sociedad”, y ponía énfasis en la necesidad vincular la formación escolar a la realidad de la Argentina del momento, para preparar a los niños “para que puedan ser en su día mejores agricultores, mejores industriales, mejores comerciantes y mejores cooperadores en todas las esferas de las ocupaciones de la vida social”³⁷.

Pero también hubo coincidencias parciales entre los sectores laicos y religiosos en algunos aspectos. Por ejemplo, en lo referido a la descentralización de la educación; la injerencia del Estado en la definición de los libros de texto³⁸; la necesidad de remunerar adecuadamente la tarea docente, con acuerdo al status profesional que se le quería otorgar o a las diferentes modalidades de enseñanza que habrían de incorporarse al sistema educativo (jardines de infantes, bibliotecas circulantes para zonas rurales, cuarteles y cárceles, salas de asilo y conferencias pedagógicas itinerantes)³⁹. El Congreso Pedagógico de 1882 se saldó a favor de las posiciones laicas, y más allá de los propósitos “expositivos” inicialmente planteados en el marco de la Exposición Industrial, sentó las bases para la discusión definitiva de la futura ley de educación.

4. La Ley 1420 de Educación Común en Argentina, 1884

Los debates parlamentarios que culminarían con la sanción de la nueva ley de educación de alcance nacional se iniciaron en 1883. Desde el inicio hubo acuerdos de prácticamente todos los sectores intervinientes acerca de la obligatoriedad y gratuidad de la educación común, pero los renovados esfuerzos, por parte de los sectores católicos, por introducir aspectos morales en la legislación, provocaron el rechazo liberal. La posición católica quedaría bien ilustrada en la frase de Pedro Goyena: “el Estado no puede racionalmente ser ateo”⁴⁰. Destacamos sobre esta cuestión el tercer artículo del proyecto de ley, el cual establecía que los padres o tutores de los niños estaban obligados a proporcionarles instrucción en moral, religión y nociones sobre las instituciones republicanas, especialmente sobre la Constitución. Añadía también la obligación del Consejo Nacional de Educación de respetar en la organización de la enseñanza religiosa las creencias de los padres de familia ajenos a la comunidad católica⁴¹. Los representantes liberales impulsaron

³⁶ Intervención de José M. Torres en la Primera sesión ordinaria del Congreso Pedagógico del 11 de abril de 1882. *El Monitor de la Educación Común*. 1882, vol. I, n. 1-20, p. 144.

³⁷ *El Monitor de la Educación Común*. 1882, vol. I, n. 1-20, pp. 144-146.

³⁸ Sobre el rol cambiante de los sistemas políticos en la difusión y enseñanza de las ciencias –en particular de la geografía–, y su influencia en los textos que podía o debían ser enseñados, ver CAPEL, Horacio. Historia de la ciencia e historia de las disciplinas científicas. *Geocrítica. Cuadernos Críticos de Geografía Humana* [en línea]. Dic. 1989, n. 84. Disponible en: <<http://www.ub.es/geocrit/geo84c.htm>>.

³⁹ PUIGGRÓS, Adriana, *Qué pasó...*, p. 86.

⁴⁰ GOYENA, Pedro. Discurso sobre la Ley de Educación Común (1883). En: BOTANA, Natalio y GALLO, Ezequiel. *De la República posible...*Buenos Aires: Ariel Historia, 1997, p. 203.

⁴¹ LUNA, Félix. *La época...*, p. 94.

una redacción laica de dicho artículo, sin referencias religiosas, proponiendo, en su caso, la posibilidad de que ministros autorizados de los distintos cultos existentes impartieran la enseñanza religiosa en horarios extraescolares. La reacción católica no se hizo esperar y centró sus críticas en el liberalismo como doctrina, a la cual llamó “idolatría del Estado”. El famoso discurso de Pedro Goyena, autor de estas palabras, se afirmó en la Constitución argentina. Según interpretaba Goyena, el Congreso Constituyente de 1853:

“Miraba la Nación del porvenir, quiso que formaran parte de ella los indígenas, aquellas agrupaciones de hombres sumidos todavía en los limbos de la barbarie; y para que fuesen un elemento homogéneo con la parte civilizada de la sociedad, convencido de la bondad y eficacia del catolicismo, dispuso que se promoviera la conversión de esas tribus a esta religión”⁴².

Esta argumentación se sustentaba en el artículo N° 67, punto 15, sobre las Atribuciones del Congreso, el cual debía “Proveer a la seguridad de las fronteras; conservar el trato pacífico con los indios, y promover la conversión de ellos al catolicismo”⁴³. Pero la Constitución, si bien expresaba en su artículo 2° que el Gobierno federal sostenía el culto Católico Apostólico Romano, en el artículo 14° sobre Derechos y Garantías, que ya hemos mencionado, establece –entre otros- el derecho para todos los habitantes de la Confederación de “profesar libremente su culto”. Idéntico derecho se le garantizaba a los extranjeros en el artículo 20°. En su afán de defender la enseñanza de la religión en las escuelas, la posición católica pasaba decididamente por alto la posibilidad de que dicha impartición de contenidos pudiera ser diversa, es decir, que incluyera a otros cultos que no fueran el católico. Esta posibilidad fue calificada de “inaceptable”, porque suponía la nivelación del catolicismo a las demás religiones; la constatación de que “para el Estado todas ellas [las religiones] son iguales”, implicaba situar a la religión establecida en la Constitución nacional “en la misma categoría de las falsas religiones”. Analizando esta parte del discurso, vemos una evidente contradicción de la posición católica: aquélla que expresa que un Estado promotor de una enseñanza laica puede ser, a la vez, ateo e idólatra. La restricción de la educación religiosa a los ámbitos de la familia y los templos pertinentes, era considerada como una omisión por parte del Estado, la cual traería como consecuencias ciertos peligros sociales. En palabras de Goyena:

“En efecto, es deber de los padres enseñar la religión a sus hijos; el sacerdocio ha sido instituido para predicar a todos la verdad cristiana; pero considerando, como hombres prácticos, las condiciones de esa enseñanza en nuestro país, consideremos la enorme cantidad de niños, *hijos de padres ignorantes y pobres*, de niños privados de recibir educación religiosa en el templo –por la *escasez de nuestro clero*–, por la imposibilidad en que estaría de adoctrinarlos, si no tuviesen previamente el conocimiento del Catecismo –por la *distribución territorial de la población*, inadecuada para ello– [...]”⁴⁴.

Bajo esta afirmación había contenida una concepción clara acerca de quiénes *no eran capaces* de educar a las nuevas generaciones en el ámbito privado, es decir,

⁴² GOYENA, Pedro. Discurso..., pp. 202-205.

⁴³ Wikisource. *Constitución de la Nación Argentina de 1853* [en línea]. Disponible en: <http://es.wikisource.org/wiki/Constitución_de_la_Nación_Argentina_1853>.

⁴⁴ GOYENA, Pedro. Discurso..., p. 204-207. El destacado en cursivas del texto es nuestro.

las familias “pobres e ignorantes” distribuidas en el territorio (del interior del país) como consecuencia de la “escasez del clero”. Lo último debe ser contextualizado en las reiteradas demandas de fondos al gobierno por parte de las instituciones eclesiásticas. La instrucción, camino para civilizar a la población, era, como vemos, indisociable de la religión en el ámbito formal de la enseñanza y garantía para prevenir futuros desórdenes sociales, como era explícito desde la posición católica:

“Esa omisión dejaría desprovistos de enseñanza religiosa un gran número de niños, a *quienes* especialmente interesa instruir y elevar al nivel de la civilización cristiana, niños que no tienen medios en la familia, para levantarse de esa situación en que serán *votos inconscientes y ciudadanos peligrosos* [...]”.

La peligrosidad intrínseca a las leyes liberales sería consecuencia, una vez más, de la desvinculación que el Estado, la administración, el gobierno, propugnaban respecto de la religión. En este sentido, y sustentando sus postulados en el *Syllabus* de Pío IX, los católicos planteaban la antinomia entre los elementos morales (amenazados) y la grandeza material del progreso favorecido por la ciencia, que según sus palabras, había “tomado una dirección extraviada”. La réplica a la posición católica fue encabezada en los debates parlamentarios por el diputado Delfín Gallo. Si se atendieran los reclamos de impartir religión en las escuelas, sostuvo éste, se corría el riesgo de que el Estado se convirtiera en el “brazo armado de la Iglesia”; pero, por otra parte, refutaba la creencia de que se pretendiera extirpar el sentimiento religioso o privar a la educación de una formación moral. Se trataba, según Gallo, de abrir “las puertas de la escuela, para que los ministros del culto completen, en materia religiosa, la obra del Estado”, misión que no podía quedar única y exclusivamente en manos del catolicismo. Admitiendo esa prerrogativa, afirmaba la postura liberal, se atacaba un precepto constitucional clave: el que garantizaba los derechos a la libertad de profesión o la libertad de conciencia, de todos los que quisieran habitar en suelo argentino. Así lo expresaba Gallo:

“El inmigrante vendrá a nuestras playas; vendrá, porque a ellas lo atrae la belleza de nuestro cielo, la suavidad de nuestro clima, la liberalidad de nuestras costumbres. El inmigrante vendrá a cimentar nuestra grandeza. [...] no principiemos poniendo nosotros mismos obstáculos a ese resultado tan ambicionado. Necesitamos [...] abrir al elemento civilizado que Europa nos envía, nuestras puertas [...]. El inmigrante se alejará de nosotros, si principiemos por decirle: vamos a obligar a vuestros hijos a que profesen la religión católica, apostólica, romana”⁴⁵.

A la preocupación por garantizar la libertad de culto, subyacía una cuestión clave: la de cómo manejar adecuadamente el cosmopolitismo y la diversidad cultural sin herir susceptibilidades que atentaran contra los procesos inmigratorios en marcha. Fue, como anticipamos, la posición liberal la que se impuso en el debate del Congreso Nacional, y culminó con la sanción de la Ley 1420 de Educación Común del 8 de julio de 1884, con jurisdicción en la Capital Federal de la República y los territorios nacionales.

⁴⁵ GALLO, Delfín. Discurso sobre la Ley de Educación común. En: BOTANA, Natalio y GALLO, Ezequiel. *De la República posible...* Buenos Aires: Ariel Historia, 1997, pp. 208-210.

La ley establecía que la instrucción primaria debía ser laica, gratuita, gradual y obligatoria, y asegurarse a todos los niños de entre seis y catorce años de edad. La obligatoriedad comprendía a los padres, tutores o encargados de los niños; podía cumplirse en las escuelas públicas, particulares o en los hogares, comprobándose, en el último caso, la adquisición de conocimientos a través de certificados o exámenes. La no observancia del cumplimiento de la ley en este aspecto, podía penalizarse con multas e incluso con el ejercicio de la fuerza pública para conducir a los niños a la escuela. El despliegue adecuado de la ley estipulaba que hubiera escuelas gratuitas al alcance de todos los niños en edad escolar, para lo cual se creaban Distritos Escolares por cada vecindario de mil a mil quinientos habitantes, en las ciudades, y por cada vecindario de trescientos a quinientos habitantes, en las colonias y territorios nacionales. También se establecía la enseñanza mixta. Acerca de los contenidos a impartir, la ley determinaba:

“Artículo 6º: El *mínimum* de instrucción obligatoria comprende las siguientes materias: Lectura y Escritura; Aritmética (las cuatro primeras reglas de los números enteros y el conocimiento del sistema métrico decimal y la ley nacional de moneda, pesas y medidas), Geografía particular de la República y nociones de Geografía universal, Historia particular de la República y nociones de Historia general; Idioma nacional, Moral y Urbanidad; nociones de Higiene; nociones de ciencias matemáticas, físicas y naturales; nociones de Dibujo y Música vocal; Gimnástica y conocimiento de la Constitución Nacional. Para las niñas será obligatorio además el conocimiento de Labores de manos y nociones de Economía doméstica. Para los varones, el conocimiento de los ejercicios y evoluciones militares más sencillos; y en las campañas nociones de Agricultura y Ganadería”⁴⁶.

El polémico artículo sobre la enseñanza religiosa, el octavo, establecía que la misma sólo podía ser impartida en las escuelas públicas “por los ministros autorizados de los distintos cultos a los niños de su respectiva comunión y antes o después de las horas de clase”. Una de las mayores innovaciones de la ley fue la creación de escuelas especiales de enseñanza primaria, hecho sin precedentes que expresaba la intención dar a la enseñanza primaria pública la más amplia cobertura posible en su ámbito de actuación. Entre éstas se contarían los jardines de infantes; las escuelas de adultos en cuarteles, prisiones, buques de guerra, guarniciones “y otros establecimientos donde pueda encontrarse ordinariamente reunido un número, cuando menos, de cuarenta adultos ineducados”; y escuelas ambulantes para las zonas de campaña donde la población fuera geográficamente muy dispersa. Los contenidos para las escuelas de adultos y las ambulantes eran básicamente los mismos que ya establecía el artículo sexto, pero prescindían de las disciplinas artísticas. En su lugar se dictarían “los objetos más comunes que se relacionen con la industria habitual de los alumnos de la escuela”. La ley preveía también todos los detalles de la estructura administrativa, regulando la función docente y las condiciones de acceso a la misma, la dirección y administración de los centros, la inspección de los mismos en todos los aspectos, desde los pedagógicos a los edilicios, así como el registro estadístico sistemático del funcionamiento general de los establecimientos educativos. Los mecanismos de financiamiento y distribución de

⁴⁶ Ley de Educación promulgada el 8 de julio de 1884. Reproducida en *El Monitor de la Educación Común* [en línea]. 1884, vol. 4, n. 63, p. 65. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/cgi-bin/wxis.exe/opac/?IsisScript=opac/bibdig.xis&dbn=MONI&ver_form=2>.

Las cursivas son del texto original.

los recursos, también fueron claramente reglamentados⁴⁷.

De todas maneras, el “mapa” resultante de la educación Argentina no dejaba de ser diverso. La ley restringía –como hemos dicho- su jurisdicción a la capital, colonias y territorios nacionales; la Iglesia había conseguido mantener la obligatoriedad de la enseñanza religiosa en las constituciones de las provincias, cuya enseñanza pública quedó, en consecuencia, abierta a la participación católica en este aspecto. Geográficamente, las congregaciones religiosas tenían ámbitos de influencia bastante definidos. En el Noroeste del país se continuó impulsando una tradición “memorística y libresca” de enseñanza, y las regiones del Litoral tuvieron mayor tolerancia cultural por efecto de la inmigración. Ambas se diferenciaron de la enseñanza en las regiones patagónicas que, con gran presencia de congregaciones salesianas, se orientó a la educación para el trabajo y las actividades prácticas.

5. Conclusiones

La gran ausencia de la Ley de Educación de 1884 fue la enseñanza media o educación secundaria. Durante el período “de la República conservadora”, se legisló sobre la educación primaria y sobre la universitaria, pero no fue así sobre la educación media, la cual fue apenas mencionada en una ley de 1878 que establecía los mecanismos de pasaje de los institutos privados a los públicos y la revalidación de conocimientos. Perduraba, de alguna manera, la concepción elitista que se había implantado durante el gobierno de Bartolomé Mitre, aquella que otorgaba a los Colegios Nacionales la potestad de impartir la enseñanza general o secundaria y la universitaria, dejando a cargo de las provincias la educación primaria. A tales efectos, los Colegios Nacionales que se habían creado en algunas provincias poseían planes de estudio y reglamentos semejantes a los del Colegio Nacional de Buenos Aires -histórico bastión educativo de las clases dirigentes argentinas-, que proporcionaba una formación “enciclopédica, dirigida hacia los estudios profesionales universitarios o la actividad política y separada del trabajo”⁴⁸.

Las controversias que hemos querido exponer aquí, tomando como objeto de análisis la regulación de la enseñanza común en Argentina en la década de 1880, dan cuenta de la realidad sociocultural que, a finales del siglo XIX, exigía repensar todos los elementos de una sociedad en transición: la distribución territorial de la inmigración, el trabajo, la educación -por mencionar algunos de los que consideramos principales-. Los debates de carácter ideológico originados por la Ley 1420 de Educación Común se tradujeron, por su alcance a nivel de legislación y, en consecuencia, por su injerencia sobre la ciudadanía, en una renovada “disputa cultural” de la Argentina. La relevancia de una regulación sin precedentes sobre el tema educativo tenía, sin embargo, un alcance que daba cuenta nuevamente de realidades regionales divergentes, especialmente entre la capital y el interior del país, signo inequívoco de una realidad Argentina que se extendería por décadas.

⁴⁷ Ley de Educación... En: *El Monitor de la Educación Común*. 1884, vol. 4, n. 63, pp. 66-74.; LUNA, Félix. *La época de Roca (1880 – 1910)*. 1ª ed. Buenos Aires: Planeta, 2003, p. 95; PUIGGRÓS, Adriana. *Qué pasó...*, p. 87. La autora señala que, a pesar de la creación de los consejos escolares con la intención de que ejercieran de nexo formal entre los ciudadanos y el sistema escolar, la institución de la Inspección, a la cual debían subordinarse, implicó una burocratización y, sobre todo, una centralización del poder (y por lo tanto, de las decisiones).

⁴⁸ PUIGGRÓS, Adriana. *Qué pasó...*, p. 79-87.