

La construcción de las relaciones de autoridad en el sistema educativo

**Lucía Lionetti
Paola Gallo
Gabriel Noel**

PAV 2003 – 065 - Año 2006

La construcción de las relaciones de autoridad en el sistema educativo

**Lucía Lionetti
Paola Gallo
Gabriel Noel**

Como ya lo señalaran BOURDIEU y PASSERON (1979) hace más de treinta años, la existencia de una autoridad reconocida es condición necesaria para que la institución escolar pueda cumplir con los objetivos que se propone a través de los medios de los que dispone. Como bien lo expresa uno de sus glosadores:

“(...) la acción pedagógica escolar se realiza en una relación social, en una interacción donde intervienen maestros y alumnos o aprendices. (...) no se trata de una simple relación de comunicación, en la medida en que no existe simetría o ‘igualdad de condiciones’ entre maestros y alumnos. Por el contrario, para que la acción pedagógica alcance sus objetivos, esa relación tiene que estar dotada de una cualidad particular: tiene que ser una relación de autoridad” (TENTI FANFANI 2004:96)

Si bien BOURDIEU y PASSERON dejan bien en claro a lo largo de su obra ya citada que “relación asimétrica” y “relación de autoridad” no deben entenderse como sinónimos, suele suceder que algunas lecturas apresuradas pasen rápidamente de la una a la otra, dando por sentado que toda relación asimétrica devendrá automáticamente en una relación de autoridad y que – peor aún – esta relación será automáticamente efectiva. A esto suele sumársele consistentemente un segundo deslizamiento que cofunde “condición necesaria” con “carácter necesario de la condición” de modo tal que el paralogismo contribuye, sumado al anterior, a dar por sentada la existencia y la efectividad de la autoridad pedagógica.

Pero como ya WEBER sabía, la autoridad es cualquier cosa menos automática: la relación de autoridad siempre requiere de algún grado de consentimiento – implícito o explícito – por parte de los partícipes en la misma o, dicho de modo ligeramente distinto, de alguna clase de **legitimidad** (WEBER 1996:25ss). Precisamente el mérito de WEBER está en recordarnos que la autoridad es una **relación** – tan asimétrica como se quiera – y que en tanto tal es una **co-construcción** de todos los actores implicados en la misma. Admitido esto, se vuelve imposible entender la autoridad como una imposición unilateral y automáticamente efectiva de una instancia dominante sobre una subordinada. Si la dominación es para WEBER “la probabilidad de encontrar obediencia a un mandato de determinado contenido entre personas dadas”, esta probabilidad implica tanto a quien “manda” como a quien se espera que “obedezca”.

Si la autoridad es entonces una co-construcción de los actores implicados en una relación, está claro que la misma habrá de variar históricamente en virtud de qué se consideren en uno u otro momento criterios persuasivos sobre la base de los cuales establecerla. Precisamente el objetivo de nuestro trabajo es intentar abordar ese proceso de

construcción de las relaciones de autoridad al interior del sistema público de enseñanza, en tres períodos sucesivos que abarcan desde los inicios de la gestación de ese modelo educativo hasta el presente, intentando poner de relieve tanto las continuidades como las discontinuidades entre los tres momentos que elegimos analizar (*cf. infra*). Para ello intentaremos reconstruir estas relaciones a partir de las expectativas y supuestos recíprocos de las diferentes clases de actores que conforman la comunidad escolar (docentes, directivos, alumnos y padres), así como las formas de autoridad que sobre ellas se construyen, buscando ver de qué manera éstas se han vinculado con modelos y formas de autoridad propuestos desde el Estado.

A partir de esta concepción relacional y problemática de la construcción de la autoridad buscamos revisar algunas concepciones un tanto monocromáticas y unilaterales de la imposición del poder y de una relación de autoridad que funcionaría automáticamente, tanto en la institución escolar específica como en el sistema educativo en general. Efectivamente, en la tradición analítica de la historia de la educación en la Argentina han predominado aquellas miradas que se centran en los objetivos de las políticas educativas y en la acción consecuente del Estado. Siempre según las mismas, el sistema de educación estatalista, surgido a fines del siglo XIX en el marco de la sanción de la ley de educación común, gratuita y obligatoria, se habría caracterizado por un centralismo y un verticalismo monolíticos e incontestados. A la luz de lo ya dicho no necesitamos agregar que un enfoque no permite indagar la relación siempre compleja entre las políticas educativas y la dinámica institucional. Nuestra preocupación analítica, por el contrario, implica interrogarnos hasta dónde es posible inferir de los reglamentos, órdenes, leyes y decretos, las prácticas de los agentes del sistema educativo o, mejor aún, cuál es la relación – una relación que no puede ni debe suponerse automática ni especular – entre aquéllos y éstas.

Ni el “pulso” de la institución escolar con su dinámica propia de funcionamiento, ni la red de relaciones interpersonales, ni la cotidianeidad o la experiencia de los sujetos, ni la relación entre los dispositivos normativos y la capacidad de agencia de los actores están presentes en esos estudios que analizan el sistema educativo como un proyecto de ingeniería cultural destinado a ejercer un control unilateral y monótono sobre la sociedad y según el cual la instituciones escolares en particular así como y el sistema educativo en su conjunto habrían generado un dispositivo normativo capaz de garantizar el mantenimiento del orden y la disciplina con el objeto de integrar consensualmente a los sectores populares bajo el “colectivo” ciudadanos y funcionar como instancias de legitimación de las políticas implementadas por las elites gobernantes. La inmensa mayoría de estos trabajos parecen olvidar que la institución escolar tiene también una dinámica propia (o más bien “dinámicas propias”), y que por lo tanto no puede suponerse que obedezca sin más, a la manera de una correa de transmisión, a los diferentes proyectos políticos.

Si partimos, como anticipamos, de una postura en la cual el poder y la autoridad son productos complejos y variables de un entramado de relaciones asimétricas y recíprocas (ELIAS 1999) debemos abordarlo a partir su inserción en la cotidianeidad de los sujetos, lo cual nos obliga a ‘bajar’ la mirada para atender a los actores y sus experiencias,

que habrán de implicar necesariamente no sólo disciplinamiento unilateral sino también cambio y transformación, conflicto y equilibrios inciertos.

Aquí es donde creemos pueden introducirse algunas de las preguntas que nos interesa abordar – ¿Cómo se conforman las relaciones de autoridad en las escuelas? ¿Sobre qué base? ¿Cuándo y cómo entran en crisis esas relaciones y por qué? – para a partir de allí interrogarse sobre si es posible – y hasta dónde – hablar de un fenómeno de ‘disolución de la autoridad’ en la sociedad argentina de fines del siglo XX y principios del siglo XXI. Las preguntas están indudablemente relacionadas, de modo tal que responder a la última de ellas implica volver la mirada hacia el pasado e intentar dar cuenta del proceso de conformación de una determinada concepción de la autoridad que, construida a principios del siglo XIX – en clara consonancia con la construcción del estado-nación y la inserción de la Argentina en el mercado mundial – se consolida a principios del siglo XX, para empezar a mostrar algunos signos de debilitamiento y crisis a finales del mismo.

A los fines de intentar dar respuesta a estos interrogantes pondremos en relación dos reconstrucciones históricas con un análisis etnográfico reciente. La idea no es suponer una continuidad pacífica entre los mismos, ni una comparabilidad transparente y no problemática, sino utilizar los tres textos en un juego de indagación recíproca que permita entender cómo funciona – o más bien **cuándo** funciona y cuándo no y por qué – la autoridad en el marco de la institución escolar en tres períodos bien delimitados del siglo XX. Quizás sea oportuno dejar sentado explícitamente aquí que no nos proponemos tanto responder las preguntas arriba planteadas como analizar hasta que punto son pertinentes o pueden ser efectivamente reconstruidas.

Este diálogo entre disciplinas diferentes pero afines como la historia y la antropología (GEERTZ 2002:82ss) es posible a partir de una problemática compartida que nos permite aproximarnos a la reconstrucción de las diferentes formas que ha asumido la autoridad escolar, y las relaciones que dieron lugar a esas formas entre los siglos XIX y XX. Nuestra aproximación supone centrar simultáneamente la mirada en dos dimensiones: **a)** los aspectos ‘macro’, los procesos más generales y amplios (en este caso las normas, las políticas educativas, los modelos y proyectos propuestos desde el Estado); **b)** los aspectos ‘micro’, es decir, las formas en que dentro de una institución como la escuela se proponen, perciben, construyen y transforman las relaciones de autoridad (lo cual implica, por lo tanto, atender a los actores, sus prácticas y representaciones). Ambas dimensiones están innegablemente relacionadas – repetiremos una vez más que cuál y cómo sea esa relación es indudablemente una pregunta empírica – y aún cuando nuestro énfasis esté puesto en los significados y las representaciones, los supuestos y las expectativas recíprocas de los actores, no deberá entenderse que ignoramos que estos actores están insertos en marcos más amplios, que son productos sociales e históricos, y que actúan – con tantas mediaciones como se quieran – en relación con estructuras sociales complejas.

Siendo esto así, nuestro análisis habrá de llevarnos al encuentro de las relaciones y conexiones, tensiones y conflictos, que se establecen entre estas dos dimensiones de la realidad social. Resulta aquí pertinente el concepto de “estructura del sentir”, introducido por Raymond WILLIAMS y explorado por George MARCUS y Michel FISCHER (MARCUS y FISCHER 1986), concepto que hace referencia a un ámbito de la vida humana en el cual se

expresan y articulan los componentes tanto estructurales como subjetivos de la vida social. Allí, las tendencias más generales y determinantes se reflejan en los detalles mínimos y complejos del lenguaje y la imaginación de los actores, de forma tal que las interpretaciones que los sujetos construyen no nos hablan solamente de sí mismos, sino también de fenómenos más amplios y generales y de cómo estos son percibidos por los actores (MARCUS y FISCHER 1986:124)

* * *

El presente trabajo se detiene sobre tres momentos claves para el sistema educativo en general y la institución escolar en particular: **(1)** la etapa de conformación y consolidación del sistema público elemental es analizada en el primer capítulo: “*Gobernar es educar. La educación pública a fines del siglo XX y principios del siglo XXI*”, por Lucía Lionetti; **(2)** la crisis y ruptura de este modelo de autoridad escolar y social propuesto en la etapa inicial (1945-1983) trabajado por Paola Gallo en el segundo capítulo: “*La autoridad ‘desde arriba’. Las políticas educativas entre los años 1945-1985*” y, finalmente, **(3)** la emergencia de nuevos desafíos a la construcción de autoridad como consecuencia de los procesos sociales de la última década del siglo XX y los primeros años del siglo XXI, que presenta Gabriel Noel en el tercer capítulo: “*Una mirada etnográfica de las relaciones de autoridad en la escuela pública de sectores populares urbanos*”.

Ejes de Análisis y Metodología

i) Las políticas educativas. El poder y la autoridad ‘desde arriba’

Se trata de analizar aquí los modelos de autoridad propuestos por los diferentes gobiernos a través de sus políticas educativas. En esta dimensión se atenderá a un tipo de cronología especial, la histórico-política, basada en los cambios de gobierno y en la legislación.

La metodología a seguir en el abordaje de esta dimensión se centra en una perspectiva que podría denominarse como “macro”. Aquí se pretende, fundamentalmente, reconstruir los diferentes modelos de autoridad propuestos desde el Estado, a través del análisis de la legislación, como así también de otro tipo de fuentes escritas, como las reglamentaciones, circulares y normas, cuadernos de disciplina y de comunicaciones entre el personal, que se encuentran en los archivos de las escuelas objetos de nuestro análisis.

Estos últimos no ayudarán a reconstruir las relaciones ‘formales’ al interior de las escuelas, a partir de la norma escrita y de la reglamentación de las relaciones entre los agentes del sistema. Ahora bien, a la luz de lo ya dicho sobre las relaciones de causa-efecto a la hora de analizar e intentar explicar los cambios en las relaciones de autoridad en la escuela: ¿sería posible suponer que los cambios en las políticas educativas impliquen necesariamente cambios y transformaciones en el nivel micro de la escuela? ¿O más bien se vuelve necesario pensar que el dominio de la institución escuela obedece también a sus propias regulaciones micropolíticas, y no sólo a determinaciones sociales generales? (NARODOWSKI 1994) ¿Coinciden los tiempos de la escuela, por lo menos literalmente, con los ritmos políticos generales, o con las políticas educativas particulares? ¿Resulta la

autoridad escolar de los modelos impuestos por el estado, o es ésta más bien el resultado de relaciones más complejas en las que también intervienen los actores y las propias dinámicas institucionales?

ii) *En la escuela. Las prácticas y nociones de los actores: poder y autoridad 'desde abajo'*

Se ha entendido habitualmente a las instituciones escolares como ejemplo de una de esas instituciones modernas que, en tanto formaciones de la sociedad y de la cultura, constituyen el conjunto de las formas y las estructuras sociales que, sancionadas por la ley y la costumbre, regulan las relaciones sociales, que nos preexisten y se imponen a nosotros, inscribiéndose en la permanencia¹. Sin embargo, los propios registros documentales nos permiten – o aún obligan a – matizar estas posturas taxativas sobre la dominación. En este sentido resultan particularmente pertinentes las reflexiones de Roger CHARTIER, cuando en su análisis de las obras de FOUCAULT, DE CERTEAU y MARIN (CHARTIER 1996) afirma:

“Cada uno a su manera y con su propio vocabulario, todos subrayan la distancia que existe entre los mecanismos que apuntan a controlar y someter y, por otro lado, las resistencias o insumisiones de aquellos -y aquellas- que son su objetivo. La tensión entre dispositivos de coacción e ilegalismos en Foucault, la oposición entre estrategia y táctica en de Certeau, la distancia entre las modalidades del 'hacer creer' y las formas de la creencia en Marin son otras tantas figuras de esa distancia”².

La distancia entre los dispositivos disciplinarios y las prácticas de aquellos a los que se quería someter a ellos tampoco es nueva para los etnógrafos: ya en 1926 MALINOWSKI señalaba la distancia entre el mundo de la norma y el mundo de las prácticas, y la necesidad de no tomar el uno por el otro (MALINOWSKI 1926). No menos que el historiador respecto de sus fuentes, el etnógrafo ha de mostrarse siempre atento a las disonancias entre las constricciones institucionales y las astucias de los actores. Es esta actitud de vigilancia epistemológica y epistemológica la que permite al historiador y al etnógrafo mostrarse escépticos ante la univocidad y eficacia apodíctica con la que ha sido presentado no pocas veces el dispositivo educativo.

Claro que esto no quiere decir, ni mucho menos, que las normas no existan, o que no sean importantes. Simplemente implica – una vez más – asumir como problemática, plural y variable la relación entre normas y prácticas (incluyendo discursos) o, lo que es lo mismo, abrir esa relación a la indagación empírica en lugar de darla por supuesta. Citando nuevamente a MALINOWSKI: “*el verdadero problema no es estudiar la manera como la vida humana se somete a las reglas – pues no se somete –: el verdadero problema es cómo las reglas se adaptan a la vida*” (MALINOWSKI 1926). Las instituciones y sus normas son permeables a las prácticas de los sujetos al menos tanto como las prácticas de los sujetos a las instituciones y sus normas por más que no puedan soslayarse las asimetrías entre unos y otras.

¹ Richard KÄES, *La institución y las instituciones*. Estudios psicoanalíticos, grupos e instituciones. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1992, p.22

² Roger CHARTIER, *Escribir las prácticas. Foucault, de Certeau, Marin*. Ediciones Manantial, Buenos Aires, 1996.

Así, en los intersticios de cualquier sistema normativo habrá de encontrarse la “libertad de acción” de los individuos, las tácticas y astucias de los actores. El paradigma de la manipulación, centrado en el seguimiento del individuo y sus prácticas que recupera la racionalidad de los sujetos sociales, completamente ocultos por los análisis normativos o funcionalistas, ilumina los aspectos que interesan destacar³. Lo cotidiano es referido, por estas aproximaciones, como ese nivel de la realidad en donde se condensan determinantes estructurales y construcciones subjetivas, como un escenario en donde se viven las experiencias. Al poner el acento en el acontecer cotidiano de la institución escolar, las prácticas y los significados que las organizan aparecen como una variable de análisis fundamental⁴. Este es un camino para pensar las complejas interrelaciones entre las prácticas y representaciones escolares y las políticas educativas implementadas desde el Estado.

Apenas puede negarse que la inserción en una institución es una experiencia que marca definitivamente a los sujetos tanto individuales como colectivos. Pero al mismo tiempo que las instituciones forman a los individuos en el marco de un sistema simbólico que les es propio, no debe olvidarse que estas instituciones están conformadas y construidas por sujetos activos que desde sus biografías personales y desde diferentes posiciones frente al poder, sostienen relaciones sociales de diferente naturaleza, tanto intelectuales como emocionales, que hacen que dicho sistema simbólico sea siempre disputado, irregularmente coherente y delimitado, inestable y fracturado. Sin duda las instituciones son un espacio de convivencia y coexistencia, pero son al mismo tiempo un espacio de encuentro conflictivo de diversas experiencias individuales y de luchas por el poder, tanto al interior de la institución como en relación con marcos más amplios. Si bien una institución puede entenderse como un espacio delimitado, ese espacio no es exactamente homogéneo: en su interior se configuran irregularidades entre las que se tienden diferentes redes de relación, prácticas y discursos particulares⁵.

A los fines de dar cuenta de esta complejidad, se atenderán las diversas clases de actores y procesos implicados en la configuración de la institución escolar, esto es, el sistema de relaciones sociales que se despliega en torno la escuela y sus principales actores (la institución escolar propiamente dicha y sus agentes, los alumnos y sus familias, la sociedad civil y sus instituciones relevantes, el Estado y sus representantes) así como las principales “líneas de tensión” entre ellos en relación con la (co)construcción de autoridad:

- **Los Actores.**
 - **La escuela y el Estado:** Ministerio(s), Consejo Escolar, Inspectores.
 - **La escuela y la familia:** director, maestros, padres

³ Cf. Ibídem, p.p.135-136.

⁴ Furlan, 2000

⁵ W.H.Jr. Sewell, "The concept(s) of culture", en Victoria E. Bonnel y Lynn Hunt, *Beyond the cultural turn. New directions in the study of Society and Culture*, University of California Press, 1999. R.Rosaldo, *Cultura y verdad: nueva propuesta de análisis social*, México, Grijalbo, 1991. W. Roseberry, *Anthropologies and histories. Essays in cultures, history and political economy*, New Brunswick, Rutgers University Press, 1989.

- **La institución escolar y sus actores:** director, maestros, personal auxiliar, alumnos
- **La construcción del orden ‘formal’:** el orden institucional desde la reglamentación
- **Las dimensiones de las relaciones de poder y autoridad en la escuela:**
 - **La dimensión ‘formal’:** la norma explícita; la disciplina escolar (horarios, espacios, ordenamiento de los cuerpos); rutinas, rituales, la sanción y el castigo; norma y transgresión.
 - **La dimensión ‘informal:** la norma implícita’
 - **Las concepciones acerca del orden y la transgresión.**
 - **La simbolización del orden:** el cuerpo, el ordenamiento del aula (el lugar del maestro, el lugar de los alumnos), la dirección
 - **Las concepciones acerca de la autoridad y el poder** (consideraciones sobre el respeto y la obediencia)
 - **La autoridad en la familia y la autoridad en la escuela**
 - **Las relaciones que se dan entre los ‘tiempos políticos e históricos’ y los ‘tiempos biográficos’.** Buscando fundamentalmente las continuidades y rupturas entre ellos y los elementos que nos permitan explicarlas.

A partir del análisis de estos actores y elementos fundamentales y de su relevancia en lo que hace a la construcción de la autoridad (tanto a nivel “macro” como “micro”) en los tres períodos mencionados intentaremos, a partir de la comparación de las continuidades y discontinuidades respecto de la misma, ofrecer una respuesta – así sea preliminar – a la omnipresente pregunta por la “crisis de autoridad” en la escuela pública contemporánea.

Capítulo 1: “Gobernar es educar”. La educación pública en la Argentina a fines del siglo XIX y primeras décadas del XX^(*)

“El poder, la riqueza y la fuerza de una nación dependen de la capacidad industrial, moral e intelectual de los individuos que la componen; y la educación pública no debe tener otro fin que el aumentar estas fuerzas de producción, de acción y de dirección, aumentando cada vez más el número de individuos que las posean. La dignidad del Estado, la gloria de una nación no pueden ya cifrarse, pues, sino en la dignidad de condición de sus súbditos; y esa dignidad no puede obtenerse, sino elevando el carácter moral, desarrollando la inteligencia, y predisponiéndola a la acción ordenada y legítima de todas las facultades del hombre”⁶.

El proceso modernizador que se inició en la Argentina a fines del siglo XIX buscó sentar las bases del orden burgués, construir un sistema de representación política unificado y organizar el Estado. Ese proceso de ingeniería social, en el que coexistieron ideologías, prácticas tradicionales y renovadas, puede definirse como la etapa de la organización nacional porque el país ya había recibido su principal empuje de desarrollo con la generación de la organización nacional. El ingreso a ese nuevo tiempo encontró en la escuela pública un instrumento para la modernización. El progreso material sólo sería una de las caras de la civilización. Su triunfo definitivo se alcanzaba al imponer en la sociedad un modelo de ciudadanía.

El primer paso comenzó en 1870 con la preparación del magisterio, el cuerpo de profesionales que llevarían los nuevos aportes en materia educativa a las escuelas primarias provinciales y particulares. El segundo gran paso fue la sanción de la Ley 1420 de educación común, obligatoria y laica en 1884 para la Capital Federal y los Territorios Nacionales. A mediados de los años noventa, y la primera década del XX, aquella confianza dejó paso a duros cuestionamientos y acalorados debates en los que participaron destacadas voces de la esfera pública y política. Las alentadoras cifras que, según algunos, eran la muestra del triunfo de la civilización fueron, para otros, un signo evidente de los magros resultados alcanzados por la escuela pública. Para estos últimos, el despliegue discursivo con el que se había engalanado el carácter misional de la escuela desbordó a una institución que supuestamente no conseguía acortar la brecha entre lo que se esperaba y finalmente podía concretar. Frente a las marcadas expectativas que se depositó en la educación y el preocupante cuadro social que se percibía, cualquier logro que hubiera conseguido aparecía como de mediano alcance.

La irrupción del “irreverente” escenario social de principios de siglo XX fue, sin lugar a dudas, el telón de fondo que generó la radicalidad de las posturas y el contraste de opiniones. Si la elite de los ochenta promovió una “escuela abierta a todos los niños de la

^(*) **Lucía LIONETTI**

⁶ Domingo Faustino Sarmiento, *Educación popular*. Librería “La Facultad”, Buenos Aires, 1915, p.23

república”⁷, esa voluntad democratizadora devino en incertidumbre y en reclamo por recuperar el “equilibrio social” frente a la realidad que emerge a las puertas del nuevo siglo.

Un aliado indiscutible de aquellas políticas fue el magisterio. Sobre la base de la institucionalización del normalismo se conformó un cuerpo de profesionales de la educación. La adquisición de un capital cultural⁸, y su correlato el capital social, se sustentó en un diseño curricular⁹ que contemplaba la preparación científica y moral de los “soldados de la civilización”. Según se estimó, el desempeño de la práctica pedagógica no podía quedar librada a la subjetividad de personas individuales, sino que debía tener un carácter tipificado, pautado. Los educadores tenían que estar provistos de un *corpus* de conocimiento específico que los llevara a compartir una mentalidad profesional. El requisito formativo (certificado a través del diploma normalista) posibilitaba intercambiar profesionales sin que sufriera alteraciones la función social desempeñada¹⁰.

Según algunos estudios aquellas políticas de estado habrían conformado un *sistema de instrucción pública centralizado estatal (SIPCE)* con las siguientes características: hegemonía del Estado, laicismo o catolicismo subordinados a la lógica del Estado, escolarizado, verticalizado, centralizado, burocratizado, oligárquico-liberal, no participativo, ritualizado, autoritario, y discriminador de los sectores populares¹¹.

El supuesto de este enfoque considera que el sistema educativo argentino tuvo como finalidades principales disciplinar e integrar consensualmente a los sectores populares bajo el “colectivo” ciudadanos, y funcionar como instancias de legitimación de las políticas implementadas por las elites gobernantes. El potencial democrático de este modelo generado en 1880 radica, al menos a nivel retórico, en que todos los sujetos pasibles de ser “civilizados” debían concurrir a la escuela en igualdad de condiciones. Esa política permitiría explicar la rápida difusión de la escuela, así como la acelerada elevación de la tasa de alfabetización a partir de dicho momento. De hecho entienden al Estado como una maquinaria omnímoda de poder, capaz de diseñar un proyecto educativo desde el cual ejerció la dominación sobre la sociedad civil.

El eje articulador de nuestro trabajo conjunto es la cuestión de la conformación de las relaciones de autoridad dentro del sistema educativo. En este caso particular, se vuelve a estudiar la conformación de ese modelo de educación pública, focalizando el análisis en aquellas políticas de estado que impulsaron la formación del ciudadano y la profesionalización del magisterio. Esta revisita, desde una perspectiva de la historia social de la educación, busca reconstruir el entramado discursivo y normativo de las macropolíticas para entretejerlo con una mirada microanalítica que permita captar la

⁷ *El Monitor de Educación Común*, Año I, 1884, N° 3. Estas palabras fueron pronunciadas en el marco del Congreso pedagógico de 1882. En adelante, *El Monitor*

⁸ Pierre Bourdieu, *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, Siglo XXI, 1997.

⁹ Según explica Goodson el currículum escolar es un artefacto social, concebido y hecho para propósitos deliberados que, por lo tanto, dista mucho de ser neutral. Es el producto de una construcción social que ha sido “un terreno de enfrentamiento donde las fuerzas e influencias de diversos grupos sociales han luchado para que se consiguiera que se diera prioridad a sus propósitos”. Ivor F. Goodson, *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Ediciones Pomares, Barcelona, 1995, p.53.

¹⁰ Silvia Cristina, Yannoulas, *Educar: ¿Una Profesión de Mujeres? La feminización del normalismo y la docencia (1870-1930)*. Buenos Aires, Kapeluz, 1996. p. 32

¹¹ Adriana Puiggrós, *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Galerna, Buenos Aires, 1990, p.17

distancia entre lo que se prescribe y las prácticas sociales, el control y la capacidad de agencia de los sujetos sociales.

La educación, una cuestión de estado

Los dirigentes argentinos siguieron los pasos de aquellas políticas modernizadoras que consideraron a la educación como una cuestión pública. Durante el período de 1800 a 1900 se promulgaron las leyes escolares, con las que se pretendía reducir el analfabetismo mediante la escolarización general; también fue un período de reformas pedagógicas y universitarias de gran calado, cuyo objetivo era la creación de una elite social moderna y la adaptación de las poblaciones urbanas a las nuevas formas de trabajo y de intercambio¹². El diseño de este modelo educativo, heredera de la tradición moderna, liberal y laicizada, con marcada identidad positivista, fue el correlato de la incorporación de la Argentina a la división internacional del trabajo y de su subordinación cultural al mundo eurocéntrico. La *intelligentsia* liberal estimó que la educación era un instrumento insoslayable para construir una nueva sociedad en la que se consiguiera “*prevenir el crimen, consolidar la paz interior, promover el bienestar general y asegurar los beneficios de la libertad*”¹³.

Aquella voluntad estuvo presente desde el mismo momento que se consiguió la unidad nacional. El gobierno central hizo público su interés de impulsar la transformación para la modernización de la sociedad revirtiendo los escasos progresos alcanzados en la instrucción pública. El Ministro de Culto e Instrucción Pública, Eduardo Costa, resumió esa acción cuando expresó “*cuanto más grande es la ignorancia de un pueblo, más necesaria y más enérgica debe ser la intervención del gobierno para disiparla*”¹⁴. Sus dichos anunciaron un acuerdo básico y una política compartida por los hombres del gobierno nacional, la educación devino en un “*interés supremo para la nación*”¹⁵.

A su turno, el nuevo ministro de la cartera Nicolás Avellaneda avanzó sobre una cuestión nodal si se pretendía extender el alcance de la alfabetización. Las aulas de las escuelas debían contar con un personal docente capacitado y numeroso que llegara a cada rincón del extenso territorio nacional. La fundación de escuelas normales, acordes con las corrientes pedagógicas modernas, cumplieron esa función impostergable para comenzar a transitar ese camino. Sin embargo, antes de gestionar en ese aspecto, se supuso que había que garantizar el adecuado sustento para quienes tenían en sus manos la formación de los futuros ciudadanos. La nación tenía que garantizar a las provincias la generación de rentas genuinas para pagar sueldos dignos a los maestros egresados de las escuelas normales¹⁶. El primer gesto del gobierno nacional se concretó con la fundación de la Escuela Normal Nacional de Profesores de Paraná en 1870, una instancia cuyo corolario sería el de

¹² Jacques Dugast, *La vida cultural en Europa entre los siglos XIX y XX*. Barcelona, Paidós, 2003, p.155.

¹³ *El Monitor*, Año II, 1882, N° 12. Estas eran las palabras del orador José María Torres, por entonces Director de la Escuela Normal de Paraná, en la 5ª sesión ordinaria del 15 de abril de 1882 del Congreso Pedagógico. Esta revista que aparece en 1880, fue la publicación oficial del Consejo Nacional de Educación (C.N.E.), por la cual se informaba, en los primeros años de su aparición, sobre las medidas implementadas por este órgano. Para fines de los ochenta se transformó en una publicación en la que además se difundían con carácter prioritario todas las cuestiones referidas a mejorar la calidad de la enseñanza pues el principal destinatario era el magisterio de la nación.

¹⁴ *Memoria del Ministerio de Culto, Justicia e Instrucción Pública*. Taller tipográfico Penitenciaría Nacional, Buenos Aires, 1867, pp. XV-XVI. En adelante, *Memoria*

¹⁵ *Ibidem*, Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional, 1900. Informe del año 1869, p.p. VI a X.

¹⁶ *Cf. Idem*, p. XII.

uniformar y homogeneizar el dictado de contenidos en todas las escuelas provinciales del país. Desde ese mismo momento hubo en especial interés en favorecer la formación de las mujeres como educadoras. Partícipes de esas nuevas expresiones pedagógicas, que estimaban a la mujer como la más eficiente educadora de los niños, entendieron que habría que ponerse a tono con ellas. Se compartía aquel criterio de dejar a la mujer encargada de la primera enseñanza del hombre, *“como si esta función delicada, paciente y sentimental se relacionase de un modo íntimo con el alto destino que la naturaleza trazó a la mujer en la familia y en la sociedad”*¹⁷.

Si hubo acuerdo en promover la instrucción pública no todos coincidieron que debía ser un tema del que se ocupara un estado en formación¹⁸. La tarea era vasta e intensa y no se disponían de los recursos suficientes de modo que cada pueblo debía avanzar en materia educativa como obra de su propia salvación¹⁹. Había que ceder paso a la descentralización pues implicaba, en esencia, un doble acto: *“Hay una autoridad o un Poder que se desprende de ciertas atribuciones, pero hay también un municipio, una parroquia, o un vecindario que las recoge [...]”*²⁰.

Mientras que se convocó a la comunidad, y los gobiernos provinciales tuvieron a su cargo la instrucción primaria, el gobierno nacional se propuso tener cierta presencia a través de las subvenciones, la distribución de libros y útiles, y nombrando a los inspectores que debían recorrer la República estimulando la enseñanza y acercándose a los vecinos. La política de subvenciones fue un factor gravitante en la conformación de los subsistemas educativos provinciales durante la segunda mitad del siglo XIX. Con el paso del tiempo, las autoridades nacionales denunciaron que el monto de esas asignaciones se distraía para otros rubros o se menguaban en los confusos manejos burocráticos y las prebendas políticas de turno. Los escasos resultados concretados con aquellas políticas fueron la excusa para que Onésimo de Leguizamón, Ministro de Culto, Justicia e Instrucción Pública, pudiera manifestar abiertamente que era el *“momento de dictar el plan de instrucción general del que hablaba la Constitución para conseguir ese impulso homogéneo a través de una ley común, una ley superior”*²¹. En su exposición anticipó los rasgos de la política educativa diseñada por el Estado Nacional en el futuro.

Esas palabras anticipatorias revelaron la convicción de que la instrucción gratuita y obligatoria, era una cuestión de defensa nacional. En ese combate contra la ignorancia, provincias como Buenos Aires, asumieron la obligación constitucional de impulsar la educación primaria. Fue el propio Sarmiento que, después de cumplir su ciclo presidencial, aceptó el cargo de Director General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires desde donde impulsó su proyecto educativo inspirado en el modelo de las escuelas de los Estados Unidos de América. En su búsqueda por “civilizar a la barbarie”, constituyó

¹⁷ Idem, p. 163.

¹⁸ De hecho entre los años que precedieron a la caída de Juan Manuel de Rosas y fines de la década de 1870, la falta de presencia de los gobiernos nacionales y provinciales contribuyeron a reforzar ciertas prácticas comunales que permitieron la acción de ciertos personajes “notables”. A partir de su iniciativa y del lugar que ocuparon en la comunidad asumieron un discurso modernizador a favor de fomentar la instrucción como garantía de la civilización. Al respecto se puede mencionar a modo de ejemplo la acción del inmigrante Juan Fugl en Tandil (sudeste de la provincia de Buenos Aires). A este maestro danés, que contó con ciertas ventajas comparativas en un contexto signado por el analfabetismo, en 1855 el juez de paz le encomendó el “ramo de instrucción y de obras públicas”. Ver María M.Bjerg, *El mundo de Dorotea. La vida en un pueblo de la frontera de Buenos Aires en el Siglo XIX*. Buenos Aires, Imago Mundi, 2004, p.81.

¹⁹ *Memoria*, Imprenta de La Tribuna, 1871, p. XIV.

²⁰ Idem, p. XV.

²¹ *Memoria*, Imprenta Americana, 1875, p. XLIII.

el Sistema de Instrucción Pública Central Estatal en el que combinó elementos provenientes de los sistemas norteamericano y francés²². Como resultado de su acción se llegó a la sanción de la Ley de Educación Común de la Provincia en 1875 que otorgó una gran responsabilidad a la sociedad civil al entregarle el control educativo a través de los Consejos Escolares, compuestos por vecinos elegidos por sus propias comunidades.

La iniciativa civil participó de aquella máxima: *“si no queréis obligar a todos los padres a instruir a sus hijos, preparaos a ensanchar nuestras cárceles”*²³. Fueron destacadas las acciones de las “Damas de Caridad y Beneficiencia”²⁴, las escuelas de las colectividades como aquellas que habían creado las sociedades italianas Unione e Benevolenza, Nazzional Italiana y Unione degli Operari que brindaban una educación primaria a todos los hijos de italianos residentes en la República. Según se señalaba en aquellas escuelas existía *“un régimen adecuado y un espíritu humanitario y liberal digno del mayor encomio”*²⁵. Una actitud favorable hacia las escuelas de las colectividades extranjeras que llegó a ser conflictiva cuando el estado estuvo en condiciones de asumir el control sobre la educación nacional.

Hasta donde fue posible se promovió el concurso de los gobiernos provinciales y el nacional, en la medida que proclamaron su voluntad de trabajar en función de *“un pensamiento superior y a un impulso homogéneo”*²⁶. Una colaboración que no necesariamente se planteó como una relación armoniosa toda vez que las provincias fueron señaladas por su incumplimiento. Así por ejemplo, se denunciaba que las provincias no cumplían con la ley de Setiembre de 1871, por la cual se debían crear las Comisiones vecinales autorizadas a administrar el fondo de Escuelas. Para poner fin a ese abuso, así como para procurar una inversión adecuada se requirió una inspección de la Nación en las distintas Provincias que no fuera *“cohartada en su independencia”*²⁷. Inmediatamente el ministro dispuso el nombramiento de cuatro Inspectores nacionales²⁸.

El incumplimiento de las provincias, y las cifras adversas en los índices de analfabetismo, fueron los puntos centrales sobre los que se argumentó para reclamar que el gobierno central se ocupara particularmente del tema. En oportunidad de ejercer el ministerio Manuel Pizarro comentó:

“[...] creo que es llegado el momento que la Nación reivindique sus plenos poderes en lo relativo a la instrucción primaria y a la educación común del pueblo [...] avenirse y conformarse con el texto

²² Esta cuestión ha sido trabajada en: Adriana Puiggrós, *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino...* Op.Cit.

²³ *Memoria*, 1876, p. XLV.

²⁴ *La iniciativa de las Damas de Sociedad de Beneficiencia en materia educativa, particularmente en lo referido a la instrucción de las niñas, se encuentra en: Lucía Lionetti, “Continuidades y discontinuidades de las políticas públicas en la educación de las “madres de ciudadanos” en la Argentina del siglo XIX” en Pilar Pérez Cantó y Susana Bandieri (comp.), Educación, Género y Ciudadanía en Argentina, siglos XVIII al XX. Buenos Aires, Editorial Miño y Dávila, 2005.*

²⁵ *Memoria*, p. XLVII.

²⁶ *Ibidem*, 1877, Imprenta Americana, p.XXII

²⁷ *Ibidem*, p. 1879, p. XVIII.

²⁸ A propósito de su figura se afirmaba: “El sabio filósofo francés Mr. Cousin afirma que: *“[...] todo depende de la inspección. No conozco Ley de instrucción primaria más corta ni más eficaz que la de Holanda: todo consiste en la organización de la Inspección.*

Los Inspectores Provinciales, observa el profundo pensador, Mr. Guizot: *son el ojo y el alma del Estado.*

Son la rueda esencial para el desarrollo de la instrucción primaria, sostiene Corn; -J. Simon, agrega: *Por los Inspectores y no por los trabajos de las Oficinas de Gobierno y las comunicaciones escritas, es como se sabe el estado de las escuelas. (...)*”. *Idem*, p.150 (la cursiva es del texto).

expreso del artículo 67, que declara corresponder al Congreso el deber de 'proveer al progreso de la ilustración' dictando planes de instrucción general y universitaria.

[...] La instrucción primaria, abandonada a las municipalidades y gobiernos de Provincia, sin otra intervención de los Poderes Públicos de la nación que les confiere la ley de 25 de setiembre de 1871 para el fomento de ella por subvenciones del tesoro nacional, yace en el más deplorable estado de postración y abatimiento".²⁹

Una predisposición que llevó a concretar la creación del Consejo Nacional de Educación (C.N.E.) en ese mismo año, nombrándose a Domingo Faustino Sarmiento, supertintendente general. A través de esa dependencia nacional, se procuró que el gobierno nacional pudiera atender directamente el régimen y la administración de las escuelas de la Capital, las Colonias y los Territorios Nacionales, formar comisiones para la evaluación de textos escolares, etc. Asimismo, las escuelas de las provincias, quedaron bajo la supervisión y vigilancia de este Consejo. Tenía a su cargo también la decisiva función de preparar el Proyecto de Ley de Educación, por la que se esperaba que combinara *"con prudencia y discreción la doble acción del pueblo y del gobierno en asunto que tanto interés ofrece a los que mandan como a los que obedecen"*³⁰.

El Consejo no pudo cumplir con la preparación de la ley orgánica sobre educación primaria en los tiempos previstos por lo que el Poder Ejecutivo remitió, al Senado, el decreto de 1881 para su consideración legislativa. Se aprobó con ligeras modificaciones y el proyecto de ley pasó a la Cámara de Diputados, cuya comisión de instrucción pública produjo despacho recién a mediados de 1883. La misma que inmediatamente después, cruzada por ideas y concepciones pedagógicas antagónicas acerca del rol de la Iglesia en el proceso educativo nacional, celebró uno de los debates más relevantes y memorables que se recuerden, sobre los alcances y características de la educación argentina por venir. Un debate que no concluyó en aquel contexto y que fue recuperado, en distintas circunstancias políticas, lo largo de la historia de la educación de nuestro país.

En 1882 se convocó, en Buenos Aires, el Congreso Pedagógico Panamericano en 1882³¹, una instancia en la que se asistió a un "verdadero certamen intelectual"³² del que participaron reconocidos maestros y pedagogos del país y de Latinoamérica. A lo largo de sus encuentros, se delinearón y discutieron los principales puntos del modelo de la escolarización primaria impulsada por el Estado nacional. La importancia de extender la alfabetización a los niños de la república, los fines de orden y estabilidad social que se perseguían con la escolarización, la profesionalización del maestro, el diseño de contenidos, métodos y procedimientos propicios para concretar la formación de los futuros ciudadanos útiles a la patria, la enseñanza mixta y la importancia para la sociedad de contar con la educación de las niñas³³, fueron los puntos abordados con la maestría de la palabra que mostraran aquellos hombres y mujeres reunidos en ese congreso.

Como lo expresaron aquellas voces, la escuela formadora de los futuros ciudadanos juntaría al hijo del poderoso con el hijo del humilde:

²⁹ *Ibíd.*, 1881, p.12.

³⁰ *Idem*, p. 70.

³¹ Sobre este encuentro se puede consultar: Héctor Cucuzza, *De Congreso a Congreso. Crónica del Primer Congreso Pedagógico*. Besana, Buenos Aires, 1986.

³² José Salvador Campobassi, *Ataque y defensa de la ley nacional 1420*. Ediciones Trabajo, Rosario, 1968, p.5.

³³ La cuestión de la educación de las niñas ha sido trabajada en: Lucía Lionetti, "Ciudadanas útiles para la patria. La educación de las 'hijas del pueblo' en Argentina (1880-1916)" en *The Americas*, 58:2, October 2001, pp.221-260

*"[...] Nosotros los educadores haremos la verdadera democracia; en nuestras aulas modestas o lujosas admitimos al hijo del pobre trabajador, sea cual fuere su matiz, y le sentamos al lado al hijo del rico, del patricio de ayer: -y si después de algunos años el primero es mejor que el segundo, le inspiramos por el sólo hecho del hábito inoculado, un sentimiento de su dignidad, de su valor moral, que ninguna iniquidad de la fortuna lograría destruir completamente. Nosotros borramos la maldición recaída en la posteridad de Cam, reemplazando la sentencia dolorosa del Antiguo Testamento, con la palabra reparadora del Nuevo: **A cada uno según sus obras**"³⁴.*

Esa fue la convicción, el principio en el que se convocaron todos los oradores para acordar los puntos centrales de la futura ley de educación tales como:

"- La enseñanza de las Escuelas Comunes debe ser enteramente gratuita.

-La ley debe establecer en principio un minimum de instrucción obligatoria para los niños de seis a catorce años de edad.

-Ese principio sólo puede hacerse rigurosamente efectivo en las localidades donde existan escuelas comunes, dentro del radio que al efecto se designe según las circunstancias y costumbres de cada localidad.

-Aun dentro de ese radio, la ley debe dejar a los padres o tutores en cuanto al minimum de instrucción que están obligados a suministrar a sus hijos o pupilos, debe ser penada con amonestación privada, con amonestación pública y con multas progresivas, según la naturaleza de las faltas imputables, pudiendo, en último caso, emplearse la fuerza pública para hacer efectiva la concurrencia de los niños a las escuelas comunes [...]

-Los sistemas de educación pública deben responder a un propósito nacional en armonía con las instituciones de cada país. [...]

-Las escuelas primarias , como la familia, deben atender especialmente a la educación del sentimiento y la voluntad, cuidando de formar el carácter moral de la juventud. [...]

-Dentro de los límites asignados generalmente a la educación primaria, no hay razón para establecer diferencias de extensión, aplicables a cada sexo [...] a no ser aquellas materias que exigen la habilidad manual en la mujer para el cumplimiento de las necesidades propias del hogar, y cuya atención debe recomendarse.[...]

-La inspección higiénica y médica debe ser obligatoria en las escuelas comunes y privadas. [...]

-La base de un buen régimen económico para la organización y prosperidad de la educación común, es la dotación de rentas propias y suficientes que constituyen su patrimonio inviolable, administradas con independencia de todo poder político por los funcionarios responsables de la educación común.[...]

-Que haya suficiente número de escuelas normales, en que se enseñan especialmente las mejores doctrinas de la pedagogía, debiendo llamar la atención del legislador, la institución de escuelas normales con internados destinados exclusivamente a los alumnos maestros que concurren de las campañas. [...]

-Son materias indispensables de enseñanza común las siguientes: lecciones sobre objetos, lectura, música, gimnasia, dibujo, escritura, aritmética, composición oral y escrita [...], geografía política, física y astronómica, instrucción cívica, historia nacional, nociones de historia natural, de filosofía e higiene, de física, de química, de geometría y álgebra, de teneduría de libros y de historia universal. Las escuelas de niñas comprenderán también la costura, el corte y la economía doméstica; y las rurales, lecciones de ganadería y agricultura. [...]"³⁵.

³⁴ *El Monitor*, Año I, 1884, N° 3 (subrayado del texto)

³⁵ *Ibidem*, Año III, N° 59, 1884, pp. 617-618.

El alcance de esa política educativa llevó al inmediato problema de las competencias entre el Estado nacional, las otras jurisdicciones de gobierno³⁶, la Iglesia y las instituciones educativas de las colectividades de inmigrantes. Más allá de las disputas, lo que se concretó, con la sanción de la Ley 1420, fue el triunfo del proyecto liberal modernizador que apostó a la *socialización política* para garantizar el advenimiento de una nueva sociedad. Los hijos de la república debían mostrar, en sus conductas privadas y públicas, *“la virtud, la inteligencia, la destreza, la fidelidad a la patria, la obediencia, el valor, la confianza de sí mismo, la industria, la perseverancia y el máximun de salud y robustez física”*. La configuración de ese modelo de ciudadanía se puede precisar a partir del análisis exhaustivo de las fuentes en las que aparecen diseñados contenidos, estrategias y procedimientos puestos en acción para alcanzar ese propósito³⁷. Un tratamiento que plantea como interrogante hasta qué punto aquel diseño del currículo oficial fue implementado en el ámbito del aula, de todos modos resultan de interés en tanto habrá que tener presente que esa red discursiva fue generadora de prácticas escolares.

En ese marco de estrategias y políticas generadas desde el estado, se planteó la reforma de 1887 que procuró rectificar el rumbo de la educación pública consolidando un sistema único de enseñanza al establecer, como requisito, la obligatoriedad del ciclo primario completo para ingresar al nivel secundario. La reforma de programas de estudio que buscaron acentuar el carácter nacional de la enseñanza y las primeras iniciativas de los higienistas que intentaron convertirla en un espacio aséptico capaz de retener al alumnado combatiendo las epidemias de cólera, difteria y viruela, fueron los rasgos más evidentes de los cambios operados. Medidas que generaron las resistencias de docentes, padres y alumnos y las disputas entre las distintas competencias públicas. El Consejo Nacional de Educación organizó los instrumentos institucionales para ejercer un control tanto en las escuelas públicas como las privadas. Las escuelas de los grupos extranjeros, particularmente los establecimientos de la colectividad italiana, estuvieron en la mira de esa política que buscó limitar su autonomía para hacer efectiva una educación que perseguía la formación de la nacionalidad³⁸.

Sin embargo, parecían insuficientes cada vez que se la interrogaba si había cumplido con su influencia bienhechora en la formación de hábitos y costumbres, *“capaz de torcer el rumbo extraviado de la sociedad argentina, y corregir sus pasados yerros”*³⁹. Según muchos lo entendían, se habría convertido en una escuela donde las *“niñas aprenden menos y nuestros niños se educan peor”*⁴⁰. Se proclamaba que era necesario el compromiso de todos para poner en marcha la obra de regeneración, *“ porque el mal avanza con rapidez pasmosa dando a pueblos jóvenes como el nuestro, todo el aspecto de los pueblos viejos, carcomidos, en lo que*

³⁶ Cabe señalar que en la sanción de la ley se alegó respetar la Constitución Nacional que en su artículo 5º reconocía la facultad que las provincias ejercían en la educación primaria, sin embargo, también se recordó el artículo 67 por el cual se concedía al Congreso de la Nación, la facultad de dictar planes de estudio de instrucción general.

³⁷Esta cuestión ha sido tratada en Lucía Lionetti, “La función republicana de la escuela pública: la formación del ciudadano en Argentina fines del siglo XIX” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México (en prensa)

³⁸ Esta cuestión ha sido trabajada por Lilia Ana Bertoni, “Nacionalidad o cosmopolitismo. La cuestión de las escuelas de las colectividades extranjeras a fines del siglo XIX” en, *Anuario IEHS*, 11, Tandil, 1996, pp.179-199.

³⁹ *El Monitor* N° 203, Año XI, 1891.

⁴⁰ Pablo Pizzurno, *El Educador...Op.Cit.* Conferencia sobre: “Deficiencias de la Educación Argentina” 1898, p.180

la acción de factores de todo género [...], han producido el estado actual de desorganización general”⁴¹.

En el marco de ese malestar, las primeras medidas que buscaron rectificar el rumbo no deseado del sistema educativo se focalizaron en el nivel medio. Las escuelas normales y los colegios nacionales fueron las primeras instituciones afectadas por esa voluntad de cambio. El argumento utilizado para estas medidas fue el de considerarlas como instituciones expuestas a los “*avatares de las políticas de turno*” y “*carreras de signos burocráticos*”. Se puede suponer que la expansión relativa del sistema educativo dentro de un sistema político oligárquico, provocó los primeros choques con la aparición de grupos más amplios que pretendían engrosar las filas de los funcionarios del estado.

La agitación del panorama socio-político de principios del siglo XX, provocó la reacción de los sectores conservadores interesados en el mantenimiento del *status quo*. Una primera conquista efectiva de esa reacción se consiguió en la provincia de Buenos Aires con la ley de 1905. El gobierno de Marcelino Ugarte, hizo efectiva la reducción de la obligatoriedad escolar a cuatro años para ambos sexos⁴². Aquella medida de un “gobierno autoritario”, tal como lo definió la prensa liberal, llevó al reclamo de los propios vecinos de la provincia que de todos modos no consiguieron revertirla⁴³.

Tiempo después, en 1908 llega José Ramos Mejía al frente del CNE. La acción de este médico que buscó en la educación un instrumento para “regenerar el cuerpo de la sociedad”, más que convertirse en la expresión del incipiente nacionalismo⁴⁴, fue el producto de un avance en ese campo de aquel sector de la oligarquía que había proclamado un nacionalismo esencialista desde el mismo momento en que se proclamó la construcción de la nación⁴⁵. Aunque esta gestión merece ser analizada en esta clave en otro trabajo, lo que no puede dejar de considerar que fue el resultado de una administración nacional que progresivamente buscó los mecanismos para controlar el sistema de enseñanza provincial y el de las instituciones privadas (como las escuelas de las colectividades extranjeras). Justificó su acción contra lo que proclamó el excesivo *pedagogismo* en las escuelas que las convirtió en poco efectiva y pragmática a la hora de generar la explosión del sentimiento nacional, tal como lo habían conseguido las escuelas de los Estados Unidos. La sociedad estaba en riesgo de disgregación social ante un cosmopolitismo que socavaba la unidad nacional y la idea de patria. A la escuela le cabía la “misión patriótica” de inculcar el sentido de pertenencia a la nación.

Quien con mayor crudeza expresó la necesidad de que la escolarización primaria recuperara el “sentido armónico” de la vida social fue el Director General de escuelas de la Provincia de Buenos Aires, Matías Sánchez Sorondo, con el tiempo reconocido dirigente

⁴¹ Idem.

⁴² Esta cuestión ha sido trabajada por Pablo Pineau, *La escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875-1930)*. Buenos Aires, FLACSO, 1997.

⁴³ Así lo refleja la prensa nacional al citar los casos de reclamos de comunidades de la Provincia de Buenos Aires, como el caso de Mercedes y Magdalena, donde se reunieron firmas para pedir que quedará sin efecto la nueva ley de educación. Ver, *La Nación*, 7 y 9 de abril de 1906.

⁴⁴ Carlos Escudé, *El fracaso del proyecto argentino: educación e ideología*. Buenos Aires, Instituto Di Tella, 1990.

⁴⁵ Ese temprano movimiento de carácter nacional y las diferentes concepciones sobre la nación entre patriotas cosmopolitas y patriotas nacionalistas ha sido el producto de una preocupación de la dirigencia argentina desde los ochenta como se analiza en: Lilia Ana Bertoni, *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas: la construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. F.C.E., Buenos Aires, 2001. Un trabajo en el que se analiza la idea de nación que se reproducía en las escuelas a través de los textos escolares es el de: H.Sábato-Luis Alberto Romero (coordinador), Luciano de Privitellio y Silvina Quintero, *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*, en colaboración con. Buenos Aires, Siglo XXI, (en prensa).

conservador, sostuvo: “*El sistema educativo, víctima predestinada de la utopía, es hoy un organismo anquilosado, anticuado e inadecuado. Hay que curarlo. Para ello debe renovar parte de sus programas y hacerlos diferenciales. No le interesa lo mismo al niño de la ciudad que al de la campaña, al de la zona agrícola que al de la ganadera, al varón que a la mujer. La escuela debe esencialmente responder al medio [...] la localidad*”⁴⁶.

Ese repliegue de la elite aristocratizante conseguiría su mayor expresión con la reforma de 1915. La iniciativa de Carlos Saavedra Lamas, Ministro de Culto, Justicia e Instrucción Pública, consiguió reducir la escolarización primaria gratuita obligatoria a cuatro años, a cuyo primer grado se ingresaba después de cumplidos los siete años de edad. El ministro volvió sobre lo que percibía como una desproporción provocada por la situación que había conseguido la mujer en aquella sociedad:

“La civilización que queremos arraigar en nuestro suelo requiere ante todo de las manos viriles [...] el mayor desarrollo de la energía argentina, debe ser esfuerzo masculino en su necesaria obstinación, en su vigor, en su potencia. [...] Es sobre todo en las ciudades, ha dicho uno de nuestros educadores, donde los niños varones requieren una instrucción más viril [...] el papel amplísimo y descollante de la mujer en la vida urbana, son causas de afeminación bien conocidas”⁴⁷.

Para evitar la deserción escolar de los niños, se creó un segundo ciclo intermedio de tres años gratuito, destinado principalmente a los varones después de cumplidos los once años. Aquella escuela fue proyectada para “*dar una orientación práctica bien dirigida, con los sentidos más aguzados, en forma que les permita perfeccionarse con la perspectiva de una educación fácil y una función remunerativa [...] que agiliza energías, encauza la vida sin anticipar orientaciones que las personas mismas después podrán adquirir en su curso*”⁴⁸. Se trataba de formar en una cultura técnica que “*integraliza la enseñanza y completa la educación del hombre para una función social, a la edad en que puede realizarse, poniendo a los unos, en el camino definitivo de la vida obrera; a los otros en el camino de los estudios superiores, pero con disciplinas que sanearon sus sentimientos y sus convicciones acerca del trabajo*”⁴⁹. Una escuela que formara a la mano de obra y revierta la “*tendencia afanosa de ir a la Universidad*”⁵⁰

La Escuela Secundaria, con núcleos de materias afines y correlativas, la iniciaba el alumno después de aprobar la Escuela Intermedia. También se podía ingresar, después del ciclo intermedio, a la Escuela Normal, distribuida en cuatro años para el título de Maestro Normal y en siete para el título de Profesor Normal, que podían cursar aquellos alumnos que aprobaran el curso intermedio. La misma condición se requería para el ingreso a la Escuela Comercial, distribuida en tres años para el título de Perito Mercantil y en cinco para el de Contador Público. En lo referente a las escuelas normales se planteó la necesidad que tenía la Nación de contar con el maestro varón, para que ocupara cargos en los Consejos de Educación, en las Inspecciones y en las escuelas rurales. Por eso recomendó otorgar becas preferentemente a los jóvenes.

La reforma fue implementada pero finalmente el Ministro de Instrucción Pública, Reyes Salinas, impulsó su derogación durante la presidencia de Hipólito Yrigoyen en 1917. Aunque no se puede pensar que los tiempos políticos coinciden estrictamente con los

⁴⁶ *La Nación*, 1915. N° 15.587

⁴⁷ Carlos Saavedra Lamas, *Reformas de la enseñanza pública: antecedentes y fundamentos*. Buenos Aires, Imprenta Argentina, Jacobo Peuser, Tomo1, 1916, p.121.

⁴⁸ *Ibidem*, p. 110.

⁴⁹ *Ibidem*, pp.22-23

⁵⁰ *Ibidem*, p. 63.

ritmos de la educación, en tanto se va conformando un campo educativo con relativa autonomía y su propia dinámica, sin lugar a dudas, queda por estudiar la redefinición del modelo de educación pública en los tiempos del radicalismo y la etapa conservadora. Una investigación que nos ocupará de aquí en más.

La obra civilizadora de la educación pública

A pesar de las idas y vueltas en la educación, los debates y los desencuentros ideológicos en torno al tipo de orientación que tendría ese modelo de escolarización, lo cierto es que de todos coincidieron en un punto: la educación cumplía con una misión civilizadora. Para aquella dirigencia existió una urgencia, la de comunicar los adelantos de la civilización europea. Para otros, se hacía evidente un riesgo al que también había que atender. Partidarios de la llegada de la corriente migratoria que transformaría la sociedad no dejaban de expresar una preocupación, cuál sería la suerte de la cultura nacional. Aquel inmigrante, trabajador calificado, hombre poseedor de una cultura superior, podía con su presencia y su acción impulsar una transformación de signo positivo. Pero quedaba pendiente la cuestión de cómo se integraría a la comunidad receptora. Esta duda no dejó de asaltar tempranamente aún a los más entusiastas defensores de las políticas migratorias. La “estática del orden y la dinámica del progreso”⁵¹ no siempre podían convivir. Para ese mal se pensó en un remedio. La educación era el mejor anticuerpo para preservar a la comunidad de la inestabilidad. La civilización tenía que imponerse a esa nueva alteridad.

La escuela también fue presentada como una herramienta eficaz para la prevención del crimen. Las palabras del ministro de educación francés Duruy, “una escuela que se abre es una cárcel que se cierra”, fueron retomadas por quienes suponían que la educación triunfaba sobre la morigeración de las costumbres, atemperaba las pasiones y suprimía la mayoría de los vicios inmorales en el individuo que llegaban al crimen. Ante la percepción de un supuesto aumento de los índices de criminalidad, acentuada por el relato cotidiano de parte de la prensa, preocupaba implantar un modelo de disciplina social. Había que evitar que esas conductas se propagaran para lo cual era indispensable educar a los niños para formar los buenos hábitos como mejor prevención contra el delito⁵².

Esa escuela que vencía a la barbarie, prevenía el crimen, aseguraba los beneficios de la libertad civil y de la libertad individual para la República, en tanto formaba al ciudadano. Esa educación común que reunía “*al hijo del primer magistrado de la República sentado al lado del más humilde artesano; [...] hijos de médicos, abogados, comerciantes acaudalados, fraternizando con los del carpintero, del albañil, del sirviente. Así [...] se mata el*

⁵¹ Oscar Terán, *Positivismo y nación en la Argentina*. Buenos Aires, Puntosur, 1987

⁵² Las nuevas teorías sobre las cuestión del delito, su tipificación y la figura del delincuente llevaron a una renovación que aportó el positivismo. Sobre la nueva criminología y el mundo carcelario se puede consultar, entre otros trabajos de interés, a: Salvatore and Aguirre, *The Birth of the Penitentiary in Latin American: essay on criminology, prison reform, and social control, 1830-1940*. Austin, University of Texas Press, 1998). Un trabajo reciente sobre el delito y la modernización punitiva en Argentina es el de Lila Caimari, *Rasgos de la modernización punitiva en Argentina*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 2004. Un sugerente trabajo interdisciplinario sobre continuidades y rupturas en las formas de violencias, delitos y las justicias es el de Sandra Gayol y Gabriel Kessler (comp.), *Violencias, Delitos y Justicias en la Argentina*. Ediciones Manantial-UNGS, 2002

germen latente entre la miseria y la opulencia; se previenen las crisis sociales; se establece la verdadera democracia basada en el amor recíproco, sea cual fuere la posición del individuo"⁵³.

La idea de formar al futuro ciudadano de la democracia también se hizo presente en la Argentina de fines del siglo XIX⁵⁴. La ficción jurídica en la cual el pueblo devenía en soberano⁵⁵ llevaba implícita la contradicción propia de la política moderna: el pueblo preexiste a los efectos de su invocación al tiempo que se buscó construirlo. Una idea de pueblo que tenía una aproximación sociológica de connotación negativa y una definición política de valoración positiva. De un lado, la *plebe*, de otro el *populus*; la vil multitud y la nación. El populacho librado a las pasiones, una muchedumbre inculta, amenazadora; de otro lado, el sujeto de la soberanía, la forma tranquila de la voluntad general⁵⁶.

Aunque a lo largo del tiempo pudieron darse nuevos sentidos a lo que se esperaba conseguir, a partir de la acción desde la enseñanza pública, un aspecto permaneció indeleble y era el de apostar por la educación como instrumento de formación. La política educativa fomentó una educación integral, que desarrollaría las capacidades físicas, intelectuales y morales de los alumnos, pretendiendo fijar un universo de valores sobre los que se cimentara la naciente comunidad. Se recuperó la herencia ilustrada, verdadero testimonio de la convicción de que era posible alcanzar la felicidad erradicando el error a través del conocimiento.

La formación científica del magisterio

Aquella voluntad *civilizadora* sólo podría concretarse en tanto se contara con un personal capacitado para que instrumentara, desde el "paraguas" científico de la moderna pedagogía, las políticas educativas del Estado. Los informes de los inspectores daban cuenta de la realidad en ese sentido. La mayoría de los maestros y maestras no tenían título habilitante y no manejaban los contenidos mínimos. Había frecuentes ausentismos de los docentes en el desempeño de sus tareas porque debían cumplir funciones en otras actividades (como la de ser comisario del pueblo)⁵⁷. Los informes que daban cuenta del

⁵³ *El Monitor*, Año I, 1881, N° 34. Esas palabras fueron escritas en oportunidad de que la Comisión examinadora de la Escuela de Aplicación Anexa a la Escuela Normal de la Capital, elevara su informe sobre el resultado de los exámenes en el establecimiento donde los aspirantes al magisterio realizaban sus prácticas pedagógicas.

⁵⁴ Un modelo de referente en este sentido fue el proyecto de educación de los futuros ciudadanos puesto en marcha en la III República Francesa que cuenta con uno de los análisis más sugerentes: Rosanvallon (1992a), (1998b).

⁵⁵ Pierre Rosanvallon, *Le peuple introuvable. Histoire de la représentation démocratique en France*. París, Ediciones Gallimard, 1998, p.18. Un lenguaje político inspirado en una tradición inaugurada desde 1789, donde el ciudadano es el individuo abstracto en nombre de quien se habla y quien es sujeto de representación. A propósito Lefort explica: "La democracia, inaugura la experiencia de una sociedad inasible, en la cual el pueblo será llamado soberano, donde se abandona la cuestión de su identidad, para permanecer latente". En Calude Lefort, *L'Invention démocratique*. París, Fayard, 1985, p.173. La traducción es nuestra.

⁵⁶ La traducción es nuestra

⁵⁷ Solo a modo de ejemplo podemos citar los comentarios del Sub-inspector de la 7ª Sección de la ciudad de Buenos Aires. En el cuadro de situación que describía, y que por cierto no era el más alarmante, comentó: "[...] en la escuela núm. 2 de la Piedad, el preceptor estaba ausente de la clase [...] el estado de indisciplina en el que se halla la escuela me hace suponer que estas ausencias se repiten a menudo. El preceptor es una persona de no escasos conocimientos, pero se comprende al primer golpe de vista que muy poco o nada se ocupa de la escuela que está bajo su dirección. En la clase a cargo del sub-preceptor se produjeron, durante mi visita, hechos altamente irrespetuosos por parte de los alumnos. [...] La escuela núm.15 se encuentra en muy mal estado y hay una falta completa de disciplina y muchísimo atraso [...] En la escuela núm. 8 y 9 de San Nicolás

cuadro de situación en las escuelas del país fueron utilizados para volver una y otra vez a la necesidad de profesionalizar al magisterio. Esa preparación científica garantizaría el ejercicio de la autoridad dentro de la escuela y ante la propia comunidad, en tanto prestigiaba aquella “misión política” de educar a los futuros ciudadanos de la nación. Si bien no se puede equiparar la situación del magisterio al proceso de profesionalización, a la construcción del ideal profesional y al énfasis en la carrera, la educación especializada y la meritocracia que se gestó en el caso de los médicos⁵⁸ y los abogados, lo cierto es que, las voces de aquella época hablaron de profesionalizar a los educadores y las políticas de estado propiciando esa capacitación. La carrera de educador fue revestida de un discurso simbólico que apuntó a una formación normalista y a su correlato, la obtención de un título habilitante al tiempo que se apeló, a la imagen del apostolado, el sacerdocio y el sacrificio que le otorgaban a la función un carácter misional⁵⁹. Esa imagen quedó, con el paso del tiempo, indefectiblemente asociada a la mujer y su ejercicio de la maternidad social. La construcción de su perfil laboral hizo posible la generación de un “habitus”⁶⁰ que permaneció en el tiempo y fue transferido dentro de la institución formadora y reproducido por los propios actores de la educación.

En 1870, la comisión de legislación de la Cámara de Diputados aprobó el proyecto de ley remitido por el Poder Ejecutivo por el cual se creaba la Escuela Normal de Paraná que tenía por misión formar maestros competentes para las escuelas comunes. El Tesoro Nacional otorgaba becas a setenta jóvenes que quisieran ingresar a estudiar, además de recibir gratis los libros y útiles. Se promovió con particular interés las instituciones formadoras de maestras. Como se expresó sin matices, las mujeres no sólo eran más proclives a la obediencia sino que también eran una fuerza laboral más barata por no ser sostén del hogar. Se dispuso que se entregaran becas de estudio para los alumnos maestros provenientes de hogares humildes, especialmente para las “*niñas pobres de las provincias*”⁶¹. Con el paso del tiempo, se hicieron observaciones sobre esa becas que se entregaban por ser distribuidas entre personas pudientes que podían costear la educación de sus hijos y que al graduarse no prestaban ningún servicio.

La capacitación del magisterio debía acompañarse con un marco legal que revirtiera aquella tendencia de nombrar a personas que no habían demostrado ninguna prueba de aptitud para enseñar. Para evitar que los Consejos Escolares locales propusieran una terna de maestros sin diploma normal se invitaba a todos los profesores que poseían título, a que lo registraran en la Secretaría del Consejo⁶². Esa iniciativa del gobierno encontró respuestas en aquellos sectores de la comunidad interesados en mejorar la

hay mucha indisciplina y poco adelanto [...] es muy común que se tome mate en horarios de clase [...] Siendo la clase un lugar donde van los niños a educarse, es conveniente esforzarse para que la respeten como si fuera un templo sagrado [...]”. *El Monitor*, Año III, N° 48, 1883.

⁵⁸ Las formas de ejercicio del poder, la búsqueda colectiva de prestigio y los procesos de “clausura social” en el campo de la profesionalización del “arte de curar” se han analizado en: Ricardo González Leandri, *Curar, persuadir, gobernar. La construcción histórica de la profesión médica en Buenos Aires, 1852-1886*. (Colección Biblioteca de Historia de América, 19), CSIC, Madrid, 1999.

⁵⁹ Al respecto Safartti sostiene que en la conquista de la profesionalización se evocaron aspectos de una legitimidad tradicional que ayudaron a garantizar su papel para la constitución de un mercado para los servicios profesionales. Magalli, Safarti Larson, *The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis*, University of California Press, Berkeley, 1979.

⁶⁰ *Ibidem*, pp. 32-33.

⁶¹ *Varios*, 65,13 de octubre de 1875, p. 84.

⁶² *Informe presentado al Ministro de Instrucción Pública por el Director Benjamín Zorrilla: “Educación común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales”*. Buenos Aires, 1892., p. XVI

calidad educativa que se le ofrecía a sus hijos. El normalismo conseguía imponerse como la única instancia para profesionalizar a los educadores. No fueron pocas las voces de notables de la comunidad que elevaron peticiones para la fundación de las escuelas normales regionales, exponiendo como argumento las condiciones favorables con la que disponían para llevar a cabo la medida. Los padres de familia elevaban denuncias por la “falta de idoneidad” de los maestros/as que educaban a sus hijos. Esas denuncias apuntaban a muchas designaciones que se hacían al recaer el nombramiento a un personal sin titulación⁶³. Ese reclamo llevó a que propiciaran por su propia iniciativa movimientos y asociaciones en favor de la creación de escuelas normales. Las Sociedades Populares, conformadas por vecinos y maestros, promovieron la creación de escuelas normales para garantizar “la mejor educación a los hijos de la comunidad”⁶⁴.

Contar con nombres más cercanos al poder político podía facilitar las negociaciones. La creación de estos “centros académicos”, tal como se los presentaba, se convertía en una evidencia más de las red de relaciones clientelares que podían hacer viable la existencia o no de estas instituciones. Cuando finalmente se conseguía crear una escuela normal se convertía en un auténtico acontecimiento festivo y de sociabilidad para la comunidad. La apacible vida de las comunidades se conmovía con los preparativos en los que participaban instituciones intermedias, autoridades locales y personalidades reconocidas de la sociedad. Para las autoridades nacionales era una ocasión de demostrar sus logros en la materia.

No sólo se asistió al incremento de escuelas normales sino a la tendencia claramente marcada de la mayoritaria presencia de la mujer en sus aulas. Para el año 1916, del total de 2.686 maestros que dictaban clases en las escuelas nacionales de provincias (creadas por la ley Láinez en 1906)⁶⁵, y sin contar las escuelas de territorios nacionales, 1.274 poseían título nacional, 337 con título provincial, 31 con título extranjero; es decir un total de personal diplomado de 1.642 maestros, existiendo un total de personal docente sin título de 1.044⁶⁶. En cuanto a las escuelas primarias fiscales de jurisdicción provincial, del total general de 12.294 maestros, 8.135 poseían título (3.380 con título nacional, 4.635 con título provincial, 120 con título en el extranjero) y 4.159 sin título⁶⁷. Para 1916 las 59

⁶³ *Ibidem*, 11 de junio de 1905.

⁶⁴ *Ibidem*, 17 de abril de 1912. En el caso de la Provincia de Buenos Aires se propició la creación de las llamadas Escuelas Normales Populares, gracias a la acción conjunta de la Dirección General de Escuelas y la Sociedad Civil, tal como ha sido mencionado por Pineau, Pablo, *La escolarización de la Provincia de Buenos Aires (1875-1930)*. Buenos Aires, FLACSO, 1998.

⁶⁵ Cuando a comienzos del siglo XX, la dirigencia nacional percibió que las provincias estaban muy lejos de cumplir con el mandato de la escolarización masiva, desde el Congreso nacional se sancionó la Ley 4874 (más conocida como Ley Láinez), por la cual se permitía a la nación crear escuelas de su jurisdicción en todas las provincias donde fueran insuficientes los establecimientos escolares de la educación primaria. Su número y su acción fue importante en algunas provincias. Cuando algunos interesados en derogarla hablaron de su escasa efectividad, lo llamativo fue que los propios vecinos de las comunidades reclamaron por su continuidad puesto que sostenían que era el único medio de garantizar la educación de sus hijos.

⁶⁶ Según esas cifras, llama la atención que provincias más prósperas como Buenos Aires o Córdoba, tenían más personal sin diploma que diplomado. Siendo San Luis, la más beneficiada por esta ley nacional y la creación de escuelas primarias contando con el mayor número de docentes titulados. Datos consignados en *El Monitor*, 1915.

⁶⁷ En este caso la provincia de Buenos Aires cuenta con una notable diferencia respecto de otras provincias al tener el mayor número de personal diplomado, para continuarle luego Santa Fe y Entre Ríos con destacada presencia de sus instituciones normalistas. Córdoba, La Rioja y, en menor medida, Salta superaban el personal sin título a los que contaban con un diploma. *Idem*.

escuelas normales que existían en el país⁶⁸, daban una idea exacta de cómo aquel centro educativo, se había expandido y consolidado en términos de treinta y seis años acompañando la presencia del estado en materia educativa.

Un primer paso para prestigiar el ejercicio de la docencia comenzaba con el cumplimiento de una serie de requisitos pautados para el ingreso a la escuelas normales. Se admitían gratuitamente en calidad de alumnos maestros a los aspirantes que tenían más de 16 años de edad, para los varones, y catorce años, para las mujeres, buena salud, intachable moralidad. Para acreditar una instrucción que les permitiera emprender los estudios del curso normal rendían ante el Director y los Profesores un examen sobre Lectura, Escritura, Ortografía, Aritmética y Geografía. Presentaban la autorización del padre, tutor o encargado, para dedicarse a la carrera del profesorado. Debían entregar un certificado de buena conducta, expedido por el Cura, Pastor o Juez de paz de la localidad donde el aspirante había residido el año anterior. No se permitían alumnos internos, salvo los que se presentaban espontáneamente y fueran admitidos como alumnos maestros sostenidos por el Tesoro Nacional. Todos los alumnos que obtuvieran una de esas plazas quedaban obligados a dedicarse por seis años a la enseñanza pública. Si por voluntad propia, de sus padres o encargados, o por mal comportamiento, dejaba de pertenecer a la Escuela, o si después de graduado el maestro no cumplía con los compromisos contraídos, tendría que devolver al Tesoro Nacional el importe de las cantidades que recibía⁶⁹. Aquella formación comprendía cuatro años de estudios en tres términos, de trece semanas cada uno.

La enseñanza tuvo evidentes signos enciclopedista que no tuvo en cuenta las diferentes realidades sociales y culturales con las que se encontrarían maestras y maestros en el desempeño de su labor. El manejo de contenidos y del comportamiento frente a los alumnos, en la institución escolar y fuera de ella, aparecía fuertemente pautado desde la normativa pedagógica. Como hemos podido detectar, a partir de los informes de los propios inspectores, el ejercicio de la práctica planteó distancias y, de hecho, fue generadora de nuevas normas. Precisamente la orientación de esa formación recibió duros cuestionamientos y estuvo sujeto a continuas reformas. Aquella fluctuación de los estudios normales habría convertido a la formación *“en un gran campo de experimentación de las teorías. Y, en consecuencia, ha sido una inmensa tela de Penélope que todo el mundo ha querido tejer y destejer”*⁷⁰.

Aquí se genera una cuestión paradójica en torno a la profesionalización del magisterio porque claramente se denotan los alcances y también los límites de esa política. Si se compara la presencia profesional, pública y política del magisterio de aquella época a la de nuestro tiempo, sorprende la desvalorización progresiva que ha sufrido esta ocupación. A los ojos de nuestro tiempo el reconocimiento, la capacitación y la presencia del magisterio en aquellos días sorprende al punto de considerar que en gran medida la desvalorización de la escuela, en particular la pública, va asociada a la desvalorización profesional de los educadores y educadoras. Si el parámetro de referencia es el de otras profesiones liberales, efectivamente el normalismo alcanzó un relativo protagonismo con respecto a los médicos y abogados. Según explica Leandri, la elite profesional docente,

⁶⁸ *Memoria*, 1916.

⁶⁹ Ver, *Memoria*, 1870. Tomo II. pp. 12-13.

⁷⁰ Juan P. Ramos, *Historia de la Instrucción Primaria en la república Argentina, 1810-1910*. Buenos Aires, 1911, Tomo I, p. 276. Este texto es el producto de un informe que solicitó Ramos Mejía como presidente del CNE en el marco de los festejos del Centenario.

como fracción subordinada, habría perdido ante la competencia que libraron con las elites de las profesiones tradicionales por el dominio de la abstracción teórica y el control académico de la cuestión educativa, elementos de gran importancia a la hora de legitimar de manera simbólica una actividad profesional⁷¹.

Efectivamente, esto no se puede discutir, pero si atendemos que muchos de esos miembros del normalismo provenían de sectores medios y bajos de la sociedad, sin dudas podemos reconocer que para quienes llegaron a ocupar funciones como maestros, profesores, inspectores, miembros del Consejo Nacional de Educación, asesores en la cartera educativa, etc., habrá significado un ascenso social y una instancia de reconocimiento por parte de la comunidad.

El magisterio como un modelo de conducta

Para la obtención del “certificado de aptitud pedagógica”⁷² era indispensable mostrar una “*completa moralidad de costumbres*”⁷³. La formación científica y el correcto comportamiento social, acorde a la función que cumpliría en la sociedad, le garantizaría al magisterio el ejercicio de la autoridad y prestigiaría su labor ante los directivos, colegas, alumnos y padres. Gestos, hábitos, modos, expresiones y maneras eran observadas atentamente porque hacían a esa amplia definición de moralidad. Como modelo de comportamiento social se exigía al magisterio que cumpliera con un ritual de presentación, un acto formal y convencional, a través del cual lograría la consideración propias del lugar que ocupaba en la escena social⁷⁴. La comunidad observaba atentamente a ese actor del cual se esperaba que cumpliera acabadamente con el conjunto de disposiciones asociadas a su función en la sociedad. Así lo entendió Carlos O. Bunge, cuando aconsejaba a los maestros que se cuidaran de todo aquello que los exponía a la mirada de los otros:

“[...] Dentro de los cuasi proletarios intelectuales, nadie más desautorizado a dar ese mal ejemplo que el maestro de escuela; y nadie más propenso a darlo! [...]

Es por lo tanto, deber de todo maestro estudiar el lenguaje y las maneras de la ‘elite’ social, y tomar de éstas y aquel, críticamente lo aceptable. [...] Debe saber hablar, andar y comer, y si no con elegancia afectada, con elegante desafectación (sic). Debe vestir, si no según las últimas modas, con mayor esmero que el bajo pueblo, de manera que su indumentaria no choque, en la escuela, ni al vulgar, ni al aristócrata.

[...] es opinión general que el lenguaje y las maneras del gremio propenden más a las groserías de pulpería que a las pequeñeces de los salones... La incorrección y hasta el desaseo en el lenguaje de los docentes son generalísimos, el ‘vení pa ca che, a dar la lesión’ parece ser un semipeterno matete de nuestra enseñanza primaria...Entre los maestros normales, hay quienes esputan en el suelo de la clase, y aún por el colmillo; quienes van a la escuela sin cuello, con un gajo de albahaca en la oreja, para saborear en los intervalos que les deja el cigarrillo negro, quienes mascan tabaco y usan bota de tacón alto, melena rizada, y el chambergo de ancha ala sobre la ceja feroz del orillero con altiveces de hidalgo trasnochado y pujo de chulo...

⁷¹ Ver: Ricardo González Leandri, “La elite profesional docente como fracción intelectual subordinada. Argentina: 1852-1900” en *Anuario de Estudios Americanos*. LVIII-2, julio-diciembre, Sevilla, 2001.

⁷² Jacques Oouf y.Mona Ozouf, *La République des Instituteurs...*Op.Cit.,p.265

⁷³ Francisco A., Berra, *Código de Enseñanza Primaria y Normal de la Provincia de Buenos Aires*. Talleres de Publicación del Museo, La Plata, 1898. p.171.

⁷⁴ En ese sentido se sigue el análisis expuesto por Erving Goffman, en: *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris, Editions de Minuit, 1973, y *Les relations en public*. Editions de Minuit, Paris,1971.

Son éstos, fenómenos de barbarie que la sociedad y el estado pueden y deben impugnar, como he visto corregir en los seminarios pedagógicos alemanes los modismos regionales, las maneras burdas, el vestir incorrecto y las uñas sucias de los candidatos a maestros. [...]”⁷⁵.

En su interacción con la comunidad, su apariencia debía corresponderse con la respetabilidad proclamada desde el discurso. Ese fue un aspecto cuidadosamente mirado en cada uno de los candidatos al magisterio. El cuerpo de profesores examinaba aquellas condiciones que se referían a la *“moralidad, dedicación y demás aptitudes para el magisterio que revelara el alumno”*⁷⁶. Así por ejemplo se exponía:

“[...] En cuanto a la alumna [...], el Sr. Cardoso manifiesta que es frívola, superficial y poco seria (...). El Sr. Cáceres dice que es audaz pero que no carece de aptitudes para el magisterio. Se propone la calificación de deficiente. [...] El alumno [...] es calificado de deficiente por sus modales un tanto afeminados y por su carácter débil. [...]”⁷⁷.

Una atención especial se prestaba a la conducta que mostraran las aspirantes al magisterio. Cargada de connotaciones maternas, se despojaba a esa mujer de todo contenido sexual. La maestra tenía que disponer de sus dotes naturales para guiar a sus alumnos, pero de ninguna manera mostrarse frívola y hacer demostraciones de ostentación en su aspecto exterior. El tipo de feminidad esperada en la docente la revestía de rasgos asexuados. Eran habituales las “charlas disciplinantes” de las autoridades donde se refería a los casos de amoríos. En esas charlas de tono severo y edificantes las jóvenes solían reiterar las escenas de llantos⁷⁸.

Si los rumores de la gente levantaban la más mínima sospecha de que la aspirante a maestra no demostraba esa inclinación a las “buenas normas” podía calificarse como deficiente su conducta. Recibir el informe de fuera del establecimiento donde se daba a conocer por ejemplo que una *“alumna se dedica más a amoríos que a cumplir con sus deberes”* implicaba su desaprobación por cuanto se afectaba el *“buen nombre de la escuela”*⁷⁹. El orden era impuesto, en ese sentido, desde afuera. La atenta mirada de los vecinos actuaba como otra forma de control. Así por ejemplo, en la asamblea de profesores cuando se calificaba el concepto de las alumnas se llegaba a comentar:

“Al ser nombrada la señorita [...] se lee la siguiente observación de la Dirección. Pocas aptitudes para su autoeducación, sin vocación para el magisterio, manifiesta un mal carácter. Los profesores Cabrera y Cardoso agregan que esta alumna se pinta y la Vicedirectora manifiesta que por esta razón la llamó a su despecho y le hizo las observaciones del caso obteniendo la confesión de la alumna que efectivamente se pintaba y la promesa de que no lo haría en lo sucesivo. Sometida a votación se la califica de ‘deficiente’⁸⁰.

⁷⁵ *La Nación*, 23 de junio de 1903.

⁷⁶ *Idem*.

⁷⁷ *Acta de Asamblea de Profesores de la Escuela Normal Mixta de Tandil*, N° 24, Folios 64-69, 5 de setiembre de 1911. Estos archivos corresponden a la Escuela Normal Nacional “Don José de San Martín” de la ciudad de Tandil (en el sudeste de la provincia de Buenos Aires) fundada en 1911, solicitada por iniciativa de la propia comunidad. Su primer director fue un reconocido profesor normalista que dirigió, entre otras instituciones, la Escuela Normal de Corrientes. En adelante, *Acta*

⁷⁸ Victor Mercante, *Los estudiantes*. Buenos Aires, Hachette, 1961. Escribió esta obra en 1908 bajo el seudónimo de F. Scanavecchia.

⁷⁹ *Acta*, 4 de julio de 1911.

⁸⁰ *Ibidem*, folios 64-69, 5 de setiembre de 1912.

“Al tratarse de la (sic) señorita [...] se lee la siguiente observación de la Dirección: ‘Hábito de desaliño, de negligencia y descuido en su persona, carácter atrevido, rebelde a las observaciones de los superiores. El señor Regente manifiesta que ha recibido un anónimo respecto a la conducta privada de esta alumna.

La Vicedirectora manifiesta que deseaba saber si esas denuncias anónimas debían tomarse en cuenta. El Dr. Arecha dice que a su juicio cuando la denuncia anónima se dirige a un funcionario, éste debe tomarla en cuenta y el señor Director opina en el mismo sentido agregando que de ellas debe darse cuenta al Director. Sometida a votación se la califica de ‘deficiente’⁸¹.

“[...] Al tratarse de la señorita [...] el Sr. Avela dijo que tenía algunas observaciones que hacer respecto a esta señorita, [...] esa niña mantenía relaciones amorosas con el compañero de aula [...] que de noche se los había visto conversando en la verja de la casa de la Sta. Gauna y que esto no era un misterio para Tandil [...]. El señor Director dijo que en la población también circulaban versiones respecto a los profesores, que según ellas ninguno era bueno, que se decía que a uno lo habían hechado (sic) por ladrón a otro por inmoral, a otro no sabía porque (sic) causa, en fin que no había ninguno bueno y que el no hacía caso de las versiones porque nada podían probar. [...] El señor Director creyó bastante discutido el asunto y propuso la votación; el señor Cardoso dijo que mediando un informe como el del señor Alvelda [...] la calificaba de ‘deficiente’. [...] El Sr. Carriegos propone que se aplaze la calificación hasta tanto se pueda comprobar los hechos. Esta moción fue aceptada por toda la asamblea”⁸².

El “hábito de desaliño y descuido de su persona”, la “negligencia en sus estudios”, el “carácter atrevido”, el “temperamento violento y las malas maneras”, un “lenguaje inapropiado y vulgar”, el “incumplimiento de las responsabilidades”⁸³, eran motivo de una calificación deficiente. Sólo con la perfecta consumación de todas las virtudes asociadas al desempeño del magisterio se conseguiría “*ser un apóstol que predique con el ejemplo, e inspire la emulación de sus costumbres sus mismos hábitos y virtudes*”⁸⁴.

La institución normal: un ámbito de transacción entre la norma y la acción

Esa estricta formación del maestro que se proponía atender sus condiciones intelectuales, físicas y morales, para que pudiera cumplir acabadamente con su rol social, ha llevado a considerarlo como un “intelectual vigilado”⁸⁵. Para hacer posible el “encauzamiento de su conducta”⁸⁶, la escuela normal habría generado un dispositivo normativo capaz de garantizar el mantenimiento del orden y la disciplina en su práctica educativa. Un enfoque que considera a la escuela normal como una de aquellas

⁸¹ *Ibidem*, folios 140-147, 6 de octubre de 1914.

⁸² *Ibidem*, folios 108-116, 5 de mayo de 1916. En este último caso habría existido una razón particular por la cual el Profesor de matemáticas llevó el caso de la hija del Director para tratar en la asamblea de docentes, por cuanto existían antecedentes de conflictos entre ambos que llevaron a reiteradas observaciones de la dirección. Pero si pudo existir una mayor “preocupación” por inculpar a la hija del Director, lo evidente es que en ningún momento se señaló que fuera arbitrario señalar el comportamiento de la joven fuera de la escuela.

⁸³ Son los términos que aparecen recurrentemente en las *Actas de Profesores*, consultadas de dicho establecimiento desde 1911 hasta 1916.

⁸⁴ *Idem*.

⁸⁵ Claudia Van der Horst, “La Escuela Normal una institución para el orden” en Adrián ASCOLANI (comp.), *La educación en Argentina. Estudios de Historia...* Op.Cit., p.133.

⁸⁶ Michel Foucault, *Vigilar y castigar*. Siglo XX, España, 1976.

instituciones modernas que, en tanto formaciones de la sociedad y de la cultura, constituyen el conjunto de las formas y las estructuras sociales que, instituidas por la ley y la costumbre, regulan las relaciones sociales, nos preexiste y se imponen a nosotros, inscribiéndose en la permanencia⁸⁷. Por lo que se ha podido encontrar en las fuentes trabajadas, sería oportuno pensar esa escuela normal, como una institución con una taxonomía de funcionamiento, donde fue posible abordar un conjunto de recursos a través de los cuales los actores debieron negociar para desplazarse al interior de ese mundo social⁸⁸.

En ese margen entre la disposición del control previsto por las autoridades educativas y aquellos a los que se pretende controlar, se han detectado puntos de conflictos recurrentes dentro de esa “institución total”⁸⁹ que fue capaz de captar todos los aspectos de la vida de la social de la cual participaba. En ese margen entre los supuestos normativos que dan cuenta del “deber ser” y los repertorios culturales a los que apelan los agentes, se produjeron una serie situaciones confusas que fueron percibidas como el quiebre del orden prescripto:

a) *Las cuestiones políticas dentro de las instituciones normalistas*

Estas reconsideraciones teóricas fueron valiosas para comenzar el análisis de una problemática sugerente como es la conexión entre el magisterio y la política. En ese sentido, cabe destacar que un primer indicio de ese vínculo se encuentran en las propias fuentes oficiales en las que se denunció que el magisterio era víctima de “*los avatares de las políticas de turno que lo habrían convertido en una carrera de signos burocráticos*”⁹⁰, al tiempo que se señalaban los asiduos escándalos que afectaban al normalismo por intervenir en cuestiones de “*politiquería insignificante*”⁹¹. Según se denunciaba había quedado expuesta a ese mal de la *empleomanía*.

⁸⁷ Richard Käes, *La institución y las instituciones*. Estudios psicoanalíticos, grupos e instituciones. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1992, p.22

⁸⁸ Mary Douglas, *Cómo piensan las instituciones*. Alianza Universidad, Madrid 1996, p.28. Partiendo de esta consideración, la autora comenta: “Para mantener su forma cualquier institución necesita legitimarse mediante una fundamentación específica en la naturaleza y en la razón; luego facilita a sus miembros un conjunto de analogías con que explorar el mundo y justificar la índole natural y razonable de las normas instituidas, y así consigue mantener una forma identificable y perdurable”. p.163.

⁸⁹ Erving Goffman, *Asylum. Essay on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. New York, 1961.

⁹⁰ *La Nación*, 23 de marzo de 1894.

⁹¹ *Memoria*, Buenos Aires, Imprenta La Penitenciaria, 1895, p.347. El vínculo entre la política y el magisterio no ha sido una particularidad de Argentina. Han sido variados, de excelente calidad y de invaluable aporte una serie de trabajos que dan cuenta de esos vínculos para otros casos de Latinoamérica y de Europa. Devenidos en transmisores de las políticas educativas de estado, en dirigentes de proyectos culturales-educativos orientados a la *socialización política del ciudadano*, estos educadores y educadoras formularon su autorrepresentación como intelectuales encargados de la misión patriótica de llevar la palabra *civilizadora* a la comunidad. Desde ese lugar, muchos de ellos, se proyectaron y participaron de la esfera pública y política de la época. Son ilustrativos para analizar ese papel jugado por maestros/as, pedagogos/as para el caso de la III República Francesa de: Jacques Ozouf, *Nous les maitres d'école. Autobiographies d'instituteurs de la Belle Epoque*, Gallimard-Julliard, 1973. Jacques Ozouf- Mona Ozouf, *La République des Instituteurs*. Gallimard, París, 1992. Además de los distintos tratamientos que se han consultado para ver de qué modo el magisterio se consolidó como un referente político e intelectual para el caso de Europa y los Estados Unidos, se han consultado aportes que estudian el magisterio en los países de América Latina. Un trabajo sugerente para el caso español, en tanto permite una mirada comparativa con la Argentina de fines del siglo XIX, es: Giner de los Ríos, *Ensayos Menores sobre educación y enseñanza. Obras Completas*. Madrid, Ts.XVI y XVII. Claudio Lozano, *La escolarización*. Barcelona, Montesinos, 1980. F.Medillán, *La revolución laica. De la Institución libre de Enseñanza a la escuela de la*

Leopoldo Lugones en su carácter de inspector general señaló que el problema mayor residía en que las escuelas normales no estaban bajo jurisdicción del CNE sino de los ministros que atendían reclamos de políticos locales que solicitaban una nueva fundación de instituciones normalistas para proporcionar trabajo a las personas que resultaran favorecidas por los puestos⁹². Según sentenciaba aquel “*despilfarro de la enseñanza*” era el producto de una confusión: “*El magisterio no es una profesión liberal, sino una carrera esencialmente burocrática*”⁹³

Fueron varios los intentos de reformas que no prosperaron buscando reformar los colegios nacionales y las escuelas normales para que no quedaran expuestos “*a las solicitudes de la política local y al capricho muchas veces de politiqueros de pacotilla*”⁹⁴. Los debates en el recinto legislativo terminaban por dilatar las medidas.

Las redes personales de las que formaron parte, las conexiones con notables de la política, su influencia en el periodismo, se las puede detectar a través de un minucioso seguimiento de sus trayectorias personales y profesionales. Esas evidencias muestran la participación de los educadores en ese espacio de mediación entre la sociedad civil y el Estado o el poder político⁹⁵. Participaron de esa republicanización de la política⁹⁶ vinculándose a partidos políticos, asociaciones civiles y a la prensa como directores de y columnistas recurrentes para manifestar sus opiniones. En sus columnas editoriales atacaron a personajes notables de la comunidad y dejaron constancias de ideas políticas y de acción partidaria. Tal fue el caso de la maestra Josefa Venegas que ejerció sus funciones en la pequeña comunidad de Tandil –sudeste de la provincia de Buenos Aires-. Intervino en cuestiones de la política local y fue miembro activa de entidades de beneficencia. Esposa de José Venegas, comerciante respetado de la zona, quien actuó como miembro de la Comisión Examinadora de la Escuela de Varones y fue redactor del periódico *La Luz*, órgano de prensa de la logia masónica local Luz del Sud, a través del cual defendió principios liberales como la enseñanza laica en las escuelas. Josefa fue una pieza clave dentro del movimiento masónico local. Fue la primer mujer en escribir en las páginas del diario local *El Eco de Tandil* un artículo en el que se pronunció a favor de la educación de

República. Madrid, Siglo XXI, 1983. E. Medina, *La lucha por la educación en España. (1770-1970)*. Madrid, 1977. Alfonso Capitán Díaz, *La educación en la Primera República Española*. Valencia, Nau libres, 1997. En ese sentido, varios trabajos que han analizado la política educativa en el México revolucionario ideada por José Vasconcelos, entre ellos podemos citar: Guillermo Palacios, *La Pluma y el Arado. Los intelectuales pedagogos y la construcción socio cultural del “problema campesino” en México, 1932-1934*. México. El Colegio de México, 1999. Para la misma época un trabajo de cita obligada es el excelente estudio de Mary Kay Vaughan, *La política cultural en la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*. México, FCE, reedición 2001.

⁹² *El Monitor de Educación Común*, Año XXVIII, N°52, 1908. Lugones expresó estos conceptos en ocasión de escribir su obra *Didáctica* publicada en esta revista, por encargo del entonces presidente del CNE, José Ramos Mejía. En adelante, *El Monitor*.

⁹³ Idem.

⁹⁴ *La Nación*, 20 de setiembre de 1900.

⁹⁵ Sobre el tema existe una vasta bibliografía que manifiesta la renovación en los estudios de historia política, por una cuestión de economía de espacio citamos el clásico trabajo de: Hilda Sabato, “Citeenship, Political participation and the Formation of the Public sphere in Buenos Aires, 1850s-1880s”, *Past and Present*, agosto de 1992, núm.136, p.151. Un trabajo reciente que analiza el complejo mundo de la ciudadanía decimonónica atendiendo a su construcción entre pares y las prácticas de la sociedad civil de los sectores subalternos es el de Marta Bonaudo: “Revisitando a los ciudadanos de la República Posible (Santa Fe 1853-1890) en *Anuario IEHS*, N° 18, Tandil, 2003.

⁹⁶ Paula Alonso, *Entre la revolución y las urnas. Los orígenes de la Unión Cívica Radical y la política argentina en los años '90*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 2000, p.49.

sus congéneres⁹⁷. Como presidenta de la Hermana de los pobres, una sociedad de beneficencia que libró arduas disputas con las Damas de la Caridad, regentado por señoras que tenían estrechos vínculos con la Iglesia⁹⁸. Dictó charlas y conferencias pedagógicas en la Biblioteca Pública de evidentes conexiones con la masonería. Integró la comisión, en representación de los maestros del pueblo junto a quien fuera intendente Pedro Duffau y a otro notable local como Marcial Etcheverry, que convocó a los vecinos – vinculados a la masonería- a la creación de esta institución. Formó parte del directorio y fue accionista del banco Popular Argentino (también lo fueron otras mujeres notables del pueblo).

No caben dudas que las acciones de esta no-ciudadana en la plaza pública revelan una arista interesante para seguir trabajando en esta línea al tiempo que sugiere que, además de sus conexiones personales por ser la esposa de un destacado hombre del pueblo, habrá que considerar el nuevo espacio político que se abrió para muchas mujeres a partir de su condición de educadoras. Otro aspecto que no deja de ser interesante es que las autoridades mostraron una particular sensibilidad con respecto a los maestros varones y sus vínculos con la política, reproduciendo aquella imagen de las maestras como figuras obedientes y disciplinadas. De todos modos, no dejan de registrarse casos en los que se remueve o sanciona a maestras por denuncias en las que quedaban involucradas en reyertas políticas o porque su figura resultaba poco simpática a los ministros de turno⁹⁹.

Efectivamente esa sensibilidad llevó a prestar una particular atención a los hechos en los que quedaron involucrados maestros. Una preocupación que se exacerbaba en tiempos en los que el clima político se calentaba. De allí que se procediera habitualmente a la separación de profesores tildados como “*enemigos*” para ser sustituidos “*por amigos que nos ayudan*”¹⁰⁰. En el mismo sentido, el Ministro de Instrucción Pública le informaba al Presidente Juárez Célman, “*nuestro amigo [Abasalón] Rojas quedará bien satisfecho pues así en el Colegio nacional como en la Escuela Normal, todos los puestos que había disponibles han sido llenados con recomendados suyos exclusivamente*”¹⁰¹.

Esas destituciones venían acompañadas de un decreto en el que se argumentaba la razón de la medida y en la que se recordaba que estos funcionarios docentes no podían

⁹⁷ Cabe destacarse que la primer referencia que se hace en *El Eco* a esta maestra es el 21-9-82 cuando la nombraron Sub-preceptora de la Escuela de Niñas, cargo que había desempeñado en la localidad de Rauch. El 25-2-83 aparece su artículo titulado “La educación de la mujer”, en el que asume la defensa de la educación de las “hijas del pueblo” de carácter integral, atendiendo aspectos intelectuales, físicos y morales, tal como proclama la Ley 1420. Sobre el tema ver: Lucía Lionetti, “Ciudadanas útiles para la patria. La educación de las ‘hijas del pueblo’ en Argentina (1884-1916)” en *The Americas*, 58:2, October 2001, pp.221-260.

⁹⁸ Esta disputa ha sido trabajada en la tesis de licenciatura de Yolanda de Paz Trueba, “*mujeres: del espacio doméstico a la esfera pública. El largo camino hacia la inclusión*”, defendida en abril de 2006 en el Departamento de Historia de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNCPBA.

⁹⁹ Tal fue el caso de la destitución de María Villarino del Carril que generó la inmediata reacción de Luis del Carril. Desde Milán denunció a Roca que el ministro Wilde había cometido en San Juan “el acto más injusto nada menos que con la madre de Alejandro del Carril mi primo que desempeñaba el puesto de Rectora de la Escuela Normal (...) María Villarino era nieta e hija de educacionistas, pues su Sra. Madre era la célebre y renombrada Manuela Cabezón de Villarino, a quien le debe Chile la educación de la mujer (...) Al lado de su madre, (...) se crió y aprendió a dirigir los colegios a la que en toda su crueldad acaba de destituir Wilde obedeciendo a una de esas intrigas que en San Juan con tanta frecuencia y maldad se urden”, Luis Carril a J.A.Roca, Milán 19-IV-1883, Archivo General de la Nación, Sala VII, Arch.Roca, Leg.30. En adelante, AGN

¹⁰⁰ Abasalón Rojas a J.A.Roca, Santiago del Estero, 8-I-1885, AGN, Sala VII, Arch.Roca, Leg.43. Cabe consignar que en ese entonces Rojas era Senador Nacional por la provincia de Santiago del Estero.

¹⁰¹ Eduardo Wilde a Juárez Célman, Buenos Aires, 16-II-1886, AGN, Sala VII, Arch. Juárez Célman, Leg.24.

participar de la “política mezquina”. Así lo dispuso el decreto del ejecutivo nacional en el que se informaba:

*“Teniendo conocimiento el Ministro de Instrucción pública, que el director de la Escuela Normal de maestras de Santiago del Estero, señor Víctor A. Dupuy, el vicedirector, señor Juan O. Gauna y el regente de departamento de aplicación Sr. Máximo S. Victoria, son redactores del diario titulado Unión Cívica, en cuya hoja se hace propaganda subversiva contra el gobierno, empleando términos violentos e injuriosos, llegando hasta el insulto y la amenaza; considerando que los empleados inferiores de la administración tienen restricciones y deberes que no pueden salvar, que les inhiben de todo acto de protesta pública contra sus superiores inmediatos, -y teniendo en cuenta razones de mejor servicio, el presidente de la República decreta [...]:
Quedan igualmente separados de sus funciones los señores Víctor Dupuy, Juan O. Gauna y Máximo S. Victoria. [...]”¹⁰².*

Recelo particular ante estos hechos que llevaron a generar un debate en torno a los límites de la participación política que se debía imponer a los funcionarios, y en particular a los educadores. Una gran mayoría coincidió que por su misión no debían quedar involucrados en cuestiones de “politiquería” sino que debían cumplir con sus estrictos deberes como ciudadanos. En ese sentido, las palabras de José Zubiar presidente del CNE son significativas:

“[...] No nos ocuparemos de rebatir la espaciosa tesis de los que creen que el empleado público, aunque éste sea de rama tan especialísima como la educación, está a la merced del gobierno que lo nombra o le hace liquidar el sueldo que le asigna la ley del presupuesto; pero sentiremos una vez más la de que el maestro o el profesor debe ser el último politiquista y el primero en cumplir con sus deberes de ciudadano. En democracia la abstención es un crimen. En democracias embrionarias como la nuestra, en que las clases educadas deben dar el ejemplo a la mayoría ignorante, ese crimen se convierte en tal desde el momento que no se cumple con el deber elementalísimo de inscribirse y de votar. El maestro debe hacer algo más: no debe reservar jamás su opinión política. Pero de esto a que se inscriba en clubs, se embandere incondicionalmente en partidos, redacte periódicos que no nos atrevemos a calificar, se convierte en fin, en un demagogo más o menos moderado, hay una gran distancia”¹⁰³.

Eran esas acciones llevaban a tomar medidas correctivas por ser consideradas como “una falta grave a la investidura de la misión docente”¹⁰⁴. Faltas graves que llevaba a los directivos a que se solicitara la urgente intervención de autoridades nacionales para evitar “la desmoralización del establecimiento y que ponen de manifiesto la urgente necesidad de que el ministerio de instrucción pública adopte medidas serias y enérgicas”¹⁰⁵. Esa poca “armonía dentro

¹⁰² *La Nación*, 3 de enero de 1894.

¹⁰³ *Ibidem*, 23 de marzo de 1894.

¹⁰⁴ *El Monitor*, Año XXIV, Tomo VII, 1894, p.354

¹⁰⁵ *La Nación*, 7 de diciembre de 1895. A modo de ejemplo se puede citar la medida de Osvaldo Magnasco, ministro de instrucción de Roca: “Informando este ministerio que varios miembros del personal docente del colegio nacional, escuela normal mixta del Paraná y de la escuela normal de maestras de San Juan, como asimismo del actual inspector de instrucción primaria de la provincia de Entre Ríos, aparecen suscribiendo convocatoria en la que se invita al pueblo a concurrir a reuniones de carácter político, (...), se resuelve:

Suspender sin goce de sueldo por el término de dos meses: al Director Francisco Soler en sus funciones de rector del Colegio Nacional de Paraná, a los Sres. Ricardo Poitem, Ernesto A. Bavio, Avelino Herrera, Alfredo Villalba, Martín Herrera y Juan J. Nissen, como profesores de éste establecimiento y escuela normal mixta, y al

*de la vida escolar*¹⁰⁶ muchas veces era generada por la reacción de profesores y estudiantes contra directivos denunciados por contar con la “*protección que le dispensa un caballero vinculado a personas colocado muy alto en el gobierno nacional*”¹⁰⁷. Las confusas situaciones en la que quedaban involucrados el personal docente y alumnos de las escuelas normales llevó, incluso, a que se trasladara la violencia política al interior de las instituciones. Reveladores, en ese sentido, fueron los hechos que acaecieron en la Escuela Normal de 25 de Mayo en la Provincia de Buenos Aires. Por participar en la convulsionada vida política local, algunos docentes de la Escuela Normal de la ciudad fueron expulsados ante la gravedad que habían alcanzado los acontecimientos. El desencadenante habría sido la disputa que se dio entre los miembros de la comisión encargada de organizar los festejos del Centenario. Las disputas políticas entre oficialistas y opositores se trasladó a la comisión y cuando un sector se retiró negándose a participar, fueron acusados de boicotear a las autoridades municipales y de estar involucrados en el asesinato de un dirigente cercano al intendente. En pleno festejo la violencia política llevó al enfrentamiento que se trasladó entre el personal docente, involucrando al médico del establecimiento, y jefe de la oposición, y a un grupo de maestras:

“Hoy el pueblo amotinado se presentó a la hora de entrada de la escuela normal con una nota pidiendo la suspensión inmediata del sindicato como jefe de los asesinos, de la vicedirectora y regente, que tienen vinculaciones con el Dr. Galindez. Se les acusaba de complicidad propagandista en el crimen con otros tres miembros del cuerpo docente [...].

La nota está firmada por todos los padres, alumnos y respetables hacendados.

Se han suspendido las clases.[...]

Doscientos vecinos congregados hoy frente a la escuela normal impidieron la entrada del catedrático Dr. Galindez y a varias maestras que fomentaron actos antipatrióticos, caldeando el ambiente delictuoso.

*El director de la escuela, ante la fuerza de opinión, cerró el establecimiento dando cuenta al ministerio*¹⁰⁸.

Estos hechos que pueden suponerse como casos aislados, revelan su recurrencia cuando se aproxima el análisis a partir del tratamiento de los archivos de las propias instituciones. Esos incidentes que involucraban a directivos, profesores y alumnos aparecen con cierta frecuencia, en este caso, en los registros de la Escuela Normal de Tandil. En una de esas oportunidades, el director volvió a recordar al cuerpo de profesores la normativa vigente:

Sr. Fermín Usín en el cargo de inspector nacional de instrucción primaria de Entre Ríos. Suspender por igual término a profesores de la escuela normal de maestras de San Juan, Sres. Macedonio Leiva, Modesto T. Leites y José Echavarría”. *Ibíd.*, 14 de setiembre de 1900. Nótese que entre los nombres que resultan reconocidos y que fueron sancionados se encuentra Ernesto A. Bavio que fuera posteriormente un reconocido inspector y estrecho colaborador durante la gestión de Ramos Mejía.

¹⁰⁶ *Ibíd.*, 26 de setiembre de 1899.

¹⁰⁷ *Ibíd.*, 15 de setiembre de 1900.

¹⁰⁸ *Ibíd.*, 31 de mayo de 1910. En notas posteriores se publica la declaración del médico Galindez en la ciudad de La Plata donde fue trasladado el caso. En ellas el imputado sostenía no haber participado de los sucesos en los que se lo involucraba junto a otros docentes. Según afirmaba, “eran víctimas de las conspiraciones de los enemigos políticos”, *Ibíd.*, 2 de junio de 1910.

“Nuevamente transcribo al señor Profesor para su conocimiento y efectos las disposiciones prohibitivas en vigencia que le conciernen:

Art. 52: ‘Está prohibido a los profesores;

Inciso 6: Inmiscuirse en política activa y formando parte de comités redactando diarios que la fomenten.

‘Los jefes de reparticiones de cualquier categoría que sean y los empleados de las mismas que figuren en los comités de los partidos o hagan propaganda a favor de los candidatos determinados, serán suspendidos en sus empleos y en caso de reincidencia serán exonerados’¹⁰⁹.

Una advertencia que alcanza un tono más severo cuando va dirigida puntualmente a un profesor, de reconocida militancia radical, dándole un carácter intimidatorio, para evitar la reiteración de su conducta, tal como lo sugiere este comunicado donde se refiere específicamente a la norma dispuesta por el C.N.E.,

“Señor Profesor Ramón C. Carriegos:

Para su conocimiento y fines consiguientes transcribo a Ud. la resolución adoptada por el H.C.N de Educación [...] Circular N° 71:

‘Art. 17º: Los jefes de las reparticiones de cualquier categoría que sean y los empleados de las mismas que figurasen en los comités de los partidos políticos o hagan propaganda a favor de candidatos determinados serán suspendidos en sus empleos y en caso de reincidencia serán exonerados.

Art. 18º: La misma pena sufrirán los empleados de cualquier categoría que dentro de sus respectivas oficinas hagan propaganda o trabajen a favor de partidos políticos o candidatos para puestos electivos. Todo funcionario nacional proclamado candidato a posiciones electivas, hará renuncia de su empleo inmediatamente de haberse hecho la proclama. [...]’¹¹⁰.

De modo que, estos indicios llevan a reflexionar sobre los estrechos contactos de algunos miembros del cuerpo docente con personajes locales y nacionales, al tiempo que dan un indicio para seguir trabajando la hipótesis que los considera agentes políticos e intelectuales de ese tiempo. Ciertamente estas evidencias presentan varias aristas para analizar. Si nos quedamos con una primer impresión, parece ser que la sanción fue la premisa y, en ese sentido, se puede decir que el magisterio fue un cuerpo de “intelectuales vigilados”. Pero las medidas no parecen haber sido disuasorias por la recurrencia de los hechos. Además, en la mayoría de los casos la connivencia entre el magisterio y la política, por lo menos a nivel de las comunidades pequeñas, no terminaba con una sanción.

Por otra parte, nuevamente aparece claramente la reciprocidad y colaboración que existió entre los funcionarios docentes y los notables de la política que, por un lado, revelan la inestabilidad del cuerpo docente ante el cambio de alianzas y, por otro, llevan a seguir indagando la cuestión de la autonomía profesional y las relaciones con el Estado¹¹¹. Al mismo tiempo, un camino que habrá que seguir explorando es el de esta participación

¹⁰⁹ Libro Copiador N° 1, 28 de abril de 1915 al 2 de junio de 1916. Folio 383, 21 de agosto de 1915. Estos libros manuscritos dan cuenta de parte de la actividad que se desarrollaba dentro de la escuela a lo largo de los días de clase.

¹¹⁰ *Ibíd*em, Folio 427, 6 de setiembre de 1915.

¹¹¹ Esta cuestión cuenta con una serie de trabajos relevantes entre ellos el de: Terence Jonson, “Governmentality and the institutionalization of expertise” en T.Jonson, G.Larkin y S.Mike, *health professions and teh State in Europe*. London, 1995.

en la esfera pública de estos maestros y maestras que se sumaron a ese proceso de la construcción de la modernidad política y la consagración de la ciudadanía.

b) Los conflictos entre directivos, maestros y alumnos

Las desinteligencias entre alumnos y maestros, entre maestros y directivos o dentro del propio cuerpo de profesores, con inspectores y funcionarios, son datos continuos. Problemas que llegaban a tomar estado público, por la propia decisión de los involucrados. Invocando la defensa de una trayectoria dentro de la educación, el profesor normal Juan Tufró, docente de la Escuela Normal de Profesores de la Capital Federal, envió una carta a la prensa para expresar sus malestar en la que comentó:

“Por publicaciones en la prensa diaria he visto con sorpresa que he sido eliminado del personal docente de la Escuela Normal de Profesores de la Capital, a la que vengo prestando mis servicios como profesor desde 1879. [...] Me decide a hacer este pedido el deber que tengo, como profesor argentino y como director de un importante establecimiento de educación, de salvaguardar mi poca o mucha pero legítimamente adquirida reputación como profesor y mi dignidad como empleado de la nación. [...]. He sido también Exmo. señor, empleado del consejo nacional de educación, desempeñando las importantísimas y delicadas tareas de inspector técnico de las escuelas de la capital [...]. Esa misma corporación me confió después otras honrosas tareas, nombrándome miembro de la comisión de textos en 1887 y 1892 [...]. [...] a pesar de no existir antecedente alguno que me sea desfavorable, ni bajo el punto de vista de la competencia, ni bajo el de la honorabilidad y contracción; a pesar de no haber producido ni antes ni después del nombramiento del Dr. Montes un sólo hecho que justifique mi separación de la escuela normal en esa forma inesperada [...] Extraoficialmente he sabido, Exmo. señor, que la causa determinante de mi separación es el haber suscrito junto con todo el personal docente de la capital federal [...] una solicitud que lleva al pie alrededor de quinientas firmas dirigidas al consejo nacional de educación, con fecha 1893, solicitud en la que haciendo uso de un derecho constitucional [...] pedíamos que para ocupar el puesto, entonces vacante, de director de la escuela normal se nombrase un profesor normal argentino, cualquiera de los muchos que el país ha producido. [...]”¹¹².

Tufró apelaba a su derecho constitucional de peticionar y por eso expuso públicamente su caso. La respuesta no se hizo esperar por parte de las nuevas autoridades de la escuela que participaron de ese duelo verbal con el fin de “proteger su reputación”, recordando al profesor la autorización que habían obtenido para reorganizar al personal docente y que si se lo relevó de sus funciones no habría sido por su profesionalidad sino por su declarada oposición contra ellos:

“[...]En cumplimiento de los deberes que me impone el puesto que desempeño, [...] comunico al Sr. Director que el profesor de este instituto Sr. Juan Tufró, faltando al respeto que me debe y olvidando sus deberes, me ha manifestado el propósito de combatir a la dirección y que contrariamente a lo que se ha dicho no renunciará, pues hoy más que nunca necesita fiscalizar los actos de la dirección con ese fin..

Convencido de que un establecimiento de educación no puede marchar satisfactoriamente con profesores que no tienen inconveniente en declarar sus planes subversivos a las superiores

¹¹² *Ibidem*, 22 de abril de 1894.

jerárquicos que piensan hostilizar, pongo en su conocimiento lo ocurrido para que adopte la resolución que estime conveniente [...]. Julián H. Pérez, vicedirector”¹¹³.

La tribuna pública, de un modo u otro, asistía a esas desinteligencias dentro de las instituciones. Lo que comenzaba como un rumor llegaba a la opinión pública tal como sucedió en Salta:

“Con motivo de un incidente producido en la escuela normal de mujeres El Bien Público publica un interview celebrado por uno de los redactores con la directora de ese establecimiento. De ella resulta una confirmación de todos los cargos que se han hecho en diversas épocas de nuestra escuela. Manifiesta la directora que en ella reina un espíritu de discordia merced del cual, la disciplina sólo existe en el nombre, que sus órdenes son francamente desobedecidas por las profesoras y que los conflictos que esto ocasiona han traído la desmoralización del establecimiento. Estas opiniones vertidas por la misma directora, ponen de manifiesto la urgente necesidad de que el ministerio de instrucción pública adopte medidas serias y enérgicas, si quiere que esta escuela merezca el nombre de tal”¹¹⁴.

A pesar de que comúnmente en los informes de los directores de escuelas comunes y normales se presentara un cuadro de “orden y disciplina” dentro de los establecimientos, la armonía proclamada parece haber estado en serios riesgos más de una vez. El enfrentamiento entre alumnos maestros y sus profesores llevaban a tomar medidas de directivos o docentes que podían generar, insospechados actos de violencia. Actos por los que se llegaba a solicitar la intervención de la superioridad al ser desbordada la autoridad escolar:

“Se produjo ayer a la tarde en la escuela normal de maestros (de Catamarca) un acto de indisciplina de parte de los alumnos del curso normal, que hace necesaria la venida de un inspector que tome medidas enérgicas para castigar a los culpables. El director de la escuela, procediendo de acuerdo con disposiciones del ministerio e instrucción de la inspección, había establecido en el horario el aumento de dos horas semanales para la enseñanza del trabajo manual, y los alumnos se han negado a asistir durante esas dos horas, por no existir, según dicen, decreto que lo establezca y no ser reglamentario. Dada la negativa de los alumnos del curso superior, el director les increpó su proceder incorrecto, manifestándoles que si no estaban dispuestos a cumplir las obligaciones impuestas en el establecimiento, no podrían continuar en él. Estos se retiraron, siguiéndoles el curso de 2º año. La dirección ha dado cuenta de lo sucedido, pidiendo sea enviado un inspector”¹¹⁵.

¹¹³ *Ibíd.*, 23 de abril de 1894. El duelo verbal continuó por varios días subsiguientes entre el profesor Juan Tufro y el vicedirector Julián Pérez. En los cruces de uno y otro, apelaron a su “nombre y hombría de bien”, a su “reconocido desempeño y trayectoria”. Finalmente, el 28 de abril se publica la última nota de Tufro argumentando que dejaba el hecho “al buen criterio de las personas honradas (...) el pronunciar su fallo”. *Ibíd.*, 28 de abril de 1894.

¹¹⁴ *Ibíd.*, 7 de diciembre de 1895.

¹¹⁵ *Ibíd.*, 4 de junio de 1899. El conflicto continuó y parece haber hallado solución en la jornada del 15 de junio con la vuelta de los alumnos a la escuela, para generarse nuevos actos indisciplinarios donde llegara a intervenir la policía. “Al asistir hoy por la mañana a la escuela el director de la normal de maestros, le dieron aviso, que de los alumnos suspendidos ayer se proponían asaltar el establecimiento. Inmediatamente el director pidió a la policía que mandara dos agentes, de los cuales colocó uno en la puerta de entrada a los cursos normales, y otro en la del departamento de aplicación, con la orden de no dejar entrar a ningún alumno.

Quiebre del orden que no haría más que confirmar lo que testimonios de la época reflejaban como la inclinación a la indisciplina de los jóvenes alumnos en la Argentina¹¹⁶. Actos de tal alcance y tenor que llevaron a hacer la denuncia correspondiente a la autoridad policial:

“Al Sr. Comisario de Policía de la ciudad de Tandil:

Tengo el honor de presentarme muy respetuosamente al señor comisario, poniendo en su conocimiento que en el día de ayer, se presentó a esta Dirección, el propietario de la Botica del León y vecino de ésta, Don Perfecto González Pérez, padre del alumno maestro, Jaime, quien me manifestó personalmente que, debido a una dificultad que tuvo su hijo en este establecimiento, se habían reunido allí, quiero creer que fue en su casa, varios alumnos maestros de esta escuela, agregando que se sentían enconados y como una advertencia particular y para que tomara las medidas necesarias en obsequio mío, me prevenía que dichos alumnos se habrían armado con fines premeditados y que se producirían hechos graves.

Grato a esta advertencia, el subscripto, como jefe (sic) de esta institución de cultura y respeto que dirige no puede silenciar el caso y viene ante el señor comisario, para que cite a los alumnos maestros y poder tomar de esta manera las medidas pertinentes.

Excuso fundar los derechos que me asisten para proceder en esta forma. Las leyes de mi país me lo imponen y el cargo del cumplimiento del deber como funcionario público”¹¹⁷.

“Pongo en conocimiento del señor comisario que en el día de ayer, se presentó a esta escuela el ex alumno de la misma Jaime González Irigoyen, armado de revolver, con el cual empezó hacer ostentación de valor [...]

Hacia gala del arma personalmente con el ex alumno maestro Edelmiro Lourora, a quien le prestaba y le quitaba el revolver”¹¹⁸.

Se enunciaba, *“donde no hay disciplina, no hay orden; donde no hay orden no hay método, no hay enseñanza sistemática, no hay educación. En una palabra no hay virtud, pues el fin supremo de la educación es la virtud [...]*”¹¹⁹. Para propiciar un clima de orden en el trabajo escolar, se habían generado controles para sancionar cualquier trasgresión. Sin embargo, esa disposición para vigilar la conducta dentro de la escuela normal no impidió que los individuos se movieran dentro de esa normativa e inclusive se apartaran de las convenciones establecidas. Los casos más extremos que alcanzaron estado público llevaron a tomar medidas más severas para recomodar el funcionamiento escolar, pero sería válido pensar en las situaciones anónimas, que ensayan cotidianamente los actores como miembros de una institución y que no necesariamente llegan a un conflicto abierto y declarado con los superiores o con sus pares. Estrategias silenciosas a través de las cuales, los sujetos negocian en el marco de ese micromundo social. En ese sentido, puede pensarse

Luego llegaron siete alumnos de los suspendidos ayer, entraron violentamente arrollándose al portero en su carrera. Por los fondos penetraron al departamento de los cursos normales, donde tiraron bombas en el patio y en las puertas de la dirección, dando gritos de ¡Abajo la dirección! ¡Muera el Director!. Inmediatamente vino la policía y llevó a los asaltantes. El director dio cuenta inmediatamente de lo ocurrido al ministerio”. *Ibidem*, 13 de agosto de 1899.

¹¹⁶ Cf. Así lo manifestó Octavio Bunge en su comentario en el *Monitor*, 1903.

¹¹⁷ *Libro Copiador de la Escuela Normal Mixta de Tandil*, *Ibidem*, N° 1, junio 1916. Folio 36,1 noviembre 24 de 1916.

¹¹⁸ *Ibidem*, folio 363, 25 de noviembre de 1916.

¹¹⁹ *Ibidem*, N° 1, Diciembre 11 de 1911 a 15 de mayo de 1913, folio 7, 14 de diciembre de 1911.

que cada vez que los involucrados hicieron referencia al *desorden* a lo que efectivamente se asistía era a una crisis en el sistema de expectativas recíprocas que regulaban las acciones de todos aquellos sujetos involucrados en la vida de la institución¹²⁰ atravesada por la “invención de una tradición” y la aplicación cotidiana de la norma.

Epílogo

Desde fines del siglo XIX se asistió en la Argentina a la cristalización de un proyecto de ingeniería social que extendería los beneficios de la alfabetización. La educación impondría el orden y la estabilidad de la república. El irreverente escenario social de principios del siglo XX, que impuso la dinámica del progreso, colocó a la escuela pública en el banquillo de los acusados. El desorden social lo había propiciado aquella voluntad democratizadora de la Ley 1420. Ese sistema público de enseñanza aparecía colapsado por sus propios vicios. El permanente desafío a la autoridad, y a la prescriptiva, por parte del magisterio era una evidencia de ese fracaso. La educación pública, desde el mismo momento en que se conformó, fue cuestionada por no conseguir imponer su mandato *civilizador*. Una y otra vez, se le exigió que restableciera el equilibrio y el orden social.

De modo que, a lo largo de estas páginas se ha buscado presentar un balance general de una investigación que nos convoca a seguir trabajando, para captar las continuidades y rupturas a las que se asiste en la conformación de las relaciones de autoridad dentro del sistema educativo. Una mirada que, más allá de entender la progresiva autonomía que consigue el campo educativo y las propias prácticas a niveles institucionales, debe estar en consonancia con los diferentes procesos sociales y políticos acontecidos en el país. Un modo de avanzar en esa dirección, es continuar con ese diálogo entre los diversos aspectos que hacen a las políticas educativas del Estado, y sus definiciones del modelo de autoridad, y la dinámica de las propias instituciones conformadas y construidas por sujetos activos.

¹²⁰ Esta noción de desorden vinculada a la manera que se desarrollan las relaciones sociales, cuya genealogía puede remontarse a la Escuela de Chicago, ha sido el presupuesto del trabajo de Daniel Miguez, “Rostros del desorden. Fragmentación social y la nueva cultura delictiva en sectores juveniles” en S.Gayol-G.Kessler, *Violencias, delitos y justicias...* Op.Cit.

Capítulo 2: “La autoridad ‘desde arriba’: las políticas educativas entre los años 1945 y 1983”^(*).

En el presente informe se esbozan, de modo preliminar y no conclusivo, las primeras consideraciones surgidas del trabajo de investigación realizado como parte de mi proyecto de tesis doctoral.

El proyecto tiene por objetivo realizar una historia de las relaciones de poder y autoridad en la escuela primaria entre 1945 y 1983 – en el marco del desarrollo, consolidación y declive de aquellos discursos y prácticas simbólicas que buscaron crear un nuevo orden en torno al papel del Estado en tanto elemento de integración y articulación – buscando ver las diferentes formas que ha asumido la autoridad escolar, y las relaciones que dieron lugar a esas formas. Para ello, nos centraremos en el análisis de los diferentes modelos de autoridad escolar – y de las relaciones que les dieron lugar – tratando de visualizar los rasgos de permanencia, continuidad y ruptura entre estos, y también, con respecto a aquellos modelos de autoridad social y escolar que buscaron ser instituidos desde el Estado.

Como fue expuesto en la introducción general, tal intención supone centrar la mirada sobre dos dimensiones: i) sobre los aspectos ‘micro’, es decir, sobre las formas en que dentro de una institución como es la escuela se perciben, construyen y transforman las relaciones de autoridad. Implica, por lo tanto, atender a los actores, sus prácticas y representaciones; y ii) sobre los aspectos ‘macro’, los procesos más generales y amplios. En este caso, las normas, las políticas educativas, los modelos propuestos desde el Estado. La reconstrucción de ambas dimensiones tiene por objetivo – como ya dijimos – acercarnos al análisis de las complejas relaciones dadas entre ellas, de equilibrio y tensión, de rupturas y continuidades.

En este primer informe, se busca dar cuenta de algunas proposiciones, surgidas ellas de los primeros acercamientos al análisis de uno de las dimensiones arriba señaladas: la de los modelos de autoridad que buscaron ser instituidos en el ámbito escolar desde las políticas educativas.

Antes de pasar a ellas, creemos que conviene señalar algunas cuestiones respecto del período analizado.

Las últimas décadas del siglo XX han sido testigos de profundos cambios económicos, políticos y sociales y, en consonancia con ellos, de profundas transformaciones en las prácticas y relaciones sociales. La realidad económica, política, social y cultural del cambio de siglo está vinculada con una serie de transformaciones de todo orden cuyo análisis ha sido realizado desde diferentes perspectivas. Desde las ciencias sociales, las transformaciones son analizadas en términos del pasaje a un nuevo tipo de sociedad – pasaje que supone una reestructuración de las relaciones sociales –, en tanto y en cuanto la rapidez y profundidad de estos cambios afectarían de forma irreversible los marcos tradicionales que contenían y regulaban las interacciones sociales y la vida cotidiana de los sujetos.

Si en algunos autores este proceso se asocia a nuevas posibilidades de emancipación de la ‘agencia’, en el marco de una sociedad que ‘libera’ a los sujetos de las estructuras sociales y normativas, arrojándolos a una sociedad de riesgo (Giddens 1995;

^(*) Paola GALLO

Beck 1996), en otros se enfatizan los aspectos más desestructurantes de dicha transformación, produciendo individualización y vulnerabilidad (Castel 1996; Ehremberg 1999; Rosanvallón 1997; Sennett 2000). Para estos últimos, el fin del Estado de Bienestar y la disolución de la sociedad salarial habrían traído aparejada una crisis de las instituciones tradicionales - familia, escuela, trabajo - dando lugar a un estado de anomia en la sociedad.

Es esta relación entre disolución de la sociedad salarial, crisis de las instituciones tradicionales y estado de anomia la que prima en la mayoría de los análisis realizados para el caso de la sociedad argentina. Provieniendo fundamentalmente de la sociología y la antropología, estos trabajos se han centrado en la emergencia de nuevas formas de sociabilidad relacionadas con la violencia, en circunstancias en donde los tradicionales mecanismos de socialización y disciplinamiento - contenidos y transmitidos por esas instituciones tradicionales - se encuentran debilitados mostrándose ineficaces a la hora de regular y orientar las prácticas y relaciones sociales (Kessler 2002; Duschatzky y Corea 2002).

Es en este marco en donde se hace posible pensar en un fenómeno de 'disolución de la autoridad' en la sociedad argentina, fenómeno que nos obliga a repensar las tradicionales formas de concebir y explicar la autoridad y el poder dentro de una sociedad.

En este sentido, nuestra intención inicial es dar cuenta de un período que se corresponde, fundamentalmente, con la experiencia de constitución e inicio del declive del Estado benefactor¹²¹ en la Argentina. Si la debacle de la economía mundial en 1929 supuso el surgimiento de un nuevo orden social que tuvo en el Estado, y en la expansión creciente de sus funciones, el principal elemento de estabilidad e integración, en nuestro país la articulación de un nuevo orden social en torno al papel creciente del Estado recién empezaría a desarrollarse con toda su potencialidad a partir de la llegada del peronismo al gobierno. A mediados de la década de los setenta el modelo de Estado Benefactor a nivel internacional comenzaría a mostrar marcados signos de agotamiento (Saborido: 2002). En nuestro país, esta situación se volvería patente hacia mediados de esa década: la ruptura del modelo autoritario ocurrido en 1973, y la recuperación de la democracia en 1983 coincidirían, así, con los inicios de la declinación del tipo de Estado Benefactor.

Este período - de desarrollo, consolidación y declinación del Estado de Bienestar en la Argentina - es considerado, también, el más inestable de la historia, económica, política y socialmente, creemos, entonces, que constituye una período por demás interesante para analizar las relaciones entre los modelos políticos de autoridad propuestos en los diferentes gobiernos y las formas concretas que estos asumían a partir de los propios sujetos sociales.

Por otro lado, nuestra mirada tampoco es ajena a aquella visión que lee la llegada del peronismo en términos de profundas transformaciones, no solo en el campo de la economía y la sociedad, sino también en el campo de la cultura, dando lugar a un conjunto de ideas, valores y prácticas que poco tenían que ver con las que habían prevalecido en la sociedad argentina hasta la segunda mitad del siglo XX. De más está decir que estos efectos se habrían dejado sentir en el sistema educativo.

¹²¹ Con respecto al concepto de Estado benefactor o Estado de bienestar, y aunque no se pretende aquí problematizar la utilización del concepto Estado benefactor como categoría, es necesario destacar la existencia de autores que discutirían la posibilidad de hablar de la existencia de un Estado de bienestar *stricto sensu* en la Argentina (Lo Vuolo 1999; Saborido 2002)

Ahora bien, si el peronismo es visto así en términos de una ruptura con la autoridad y las jerarquías tradicionales, la llegada de la democracia puede ser leída en términos de una intención de reconstruir la autoridad sobre nuevas bases: la necesidad de terminar con la 'cultura autoritaria' en la sociedad argentina y la propuesta de construcción de una cultura democrática. El proyecto radical habría supuesto, así, la construcción de un nuevo modelo de autoridad sobre bases democráticas, en un contexto marcado por la crisis del orden social, consecuencia de la progresiva desestructuración del Estado benefactor. (Filmus 1999; 36)

Estas visiones que caracterizan el período son consideradas, en razón de nuestro interés, como 'modas' que, sostenemos, deben ser contrastadas con los sentidos y las experiencias que nos proporcionan los actores protagonistas del proceso que investigamos.

Luego de esta 'disgregación' pasemos, ahora sí, a lo que constituye la razón de ser de este informe.

Estado, educación y modelos de autoridad (1945-1976)

Lo expuesto en este apartado intenta dar cuenta de algunas consideraciones surgidas a partir del trabajo de reconstrucción de lo que hemos venido denominando como la dimensión 'macro'. En este proceso, se trató, fundamentalmente, de analizar el modelo de autoridad propuesto por los diferentes gobiernos a través de sus políticas educativas. Para ello se atendió a un tipo de cronología histórico - política, basada en los cambios de gobierno y en la legislación. Con este objetivo se recurrió a fuentes como documentos oficiales - leyes, decretos, reglamentaciones -, y discursos y declaraciones de los referentes de cada gobierno.

A fin de reconstruir esos modelos de autoridad, la lectura sobre las fuentes se orientó a partir de los siguientes ejes: i) modelo o ideal de sociedad propuesto (esto es, concepto de orden social propuesto. El análisis de este ítem nos permitió, a su vez, inferir también la idea de 'conflicto', 'desorden' o 'desviación'); ii) funciones o fines que le caben a la educación dentro de ese orden social; iii) modelo o ideal de autoridad social, escolar y familiar propuestos (en cuanto a este último punto, la lectura se realizó, fundamentalmente, a partir de las concepciones sobre las mujeres y los hombres, los roles sociales y familiares asignados a cada uno, concepción de familia, etc.); iv) conjunto o sistema de valores considerados como prioritarios y destinados a ser distribuidos e inculcados desde la escuela primaria¹²².

El modelo de autoridad durante el peronismo (1945-1955)

En las páginas de un ejemplar del año 1957 de la Revista de Educación, publicación perteneciente al Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, se puede leer el siguiente diagnóstico sobre la sociedad que el peronismo - derrocado - había heredado a los hombres de la Revolución Libertadora: *"las bases mismas de nuestra sociedad se sienten conmovidas por esta crisis histórica que atravesamos, crisis que afecta todos los órdenes de la vida y*

¹²² Cabe destacar que aquí solo nos centraremos en el Estado y sus políticas, dejando de lado, por el momento, el impacto que estas tuvieron sobre la práctica cotidiana en el ámbito educativo. Esto último constituye el objetivo fundamental de la segunda parte de mi proyecto de investigación.

que tiene su causa fundamental en el cambio, las transformaciones de las ideas, sobre todo las ideas morales"¹²³

Para los triunfadores de la Revolución, ésta venía a poner fin a una época de "atentados a los hombres, las ideas y las instituciones"¹²⁴, cuya pesada herencia se reflejaba en una sociedad que estos hombres percibían como 'anómica', una sociedad que había perdido todo sentido del orden y la norma, de la jerarquía y la autoridad tradicionales.

Esta imagen del peronismo como fenómeno anómalo, de ruptura y trasgresión, no solo permeó los sentidos de parte de la sociedad del momento, sino que también se encuentra, hasta cierto punto, en los primeros análisis que trataron de explicarlo (Germani:1966). Cabe destacar que no es ajena a esta visión el hecho de que el peronismo mismo, durante su dos primeros gobiernos (1946-1955) se presentara como una nueva etapa en la historia argentina, destacando sus elementos de cambio y transformación.

Más allá de las múltiples lecturas, destractoras o de las otras, no se puede negar que la experiencia peronista supuso profundas transformaciones, no solo en el campo de la economía y la sociedad, sino también en el campo de la cultura, dando lugar a un conjunto de ideas, valores y prácticas que poco tenían que ver con las que habían prevalecido en la sociedad argentina hasta mitad del siglo XX.

Retomando las citas anteriores, nos interesa destacar dos cuestiones que a nuestro parecer son fundamentales para los propósitos de este trabajo. En primer lugar, rescatar de estas citas esa imagen de una sociedad anómica, que ha perdido todos los sentidos de orden y respeto a la autoridad y las jerarquías. En segundo lugar, rescatar el dato de que estas citas fueron tomadas de un discurso del entonces Ministro de Educación de la Provincia de Buenos Aires, pronunciado en enero de 1956 – cuatro meses después de producido el golpe que había derrocado a Perón -. De alguna manera, la sensación de 'desorden' y 'anomia' que heredaba la experiencia peronista trasvasaba todos los ámbitos, entre ellos, el campo educativo.

En este sentido nos preguntamos: ¿qué había pasado entonces?, ¿es que en verdad supuso el peronismo una ruptura con la autoridad y las jerarquías tradicionales?, si esto fue así, ¿qué nuevo modelo de autoridad proponía el peronismo y sobre que bases – normas, valores, representaciones – buscaba asentarse esa autoridad?.

En orden de prioridades, conviene situarnos en contexto, y dar cuenta del proceso que da lugar al surgimiento del peronismo en la Argentina. No es cosa discutible hoy el hecho de que el peronismo¹²⁵ es hijo de las transformaciones económicas y sociales acaecidas durante la década del '30.

Transformaciones que, en términos políticos, se tradujeron en una masiva crisis del régimen conservador, crisis subdivididas por Waldmann en crisis de 'identidad nacional', de 'distribución', de 'participación' y de 'legitimidad', entendida ésta última – resultado de la suma de todas las demás – como la incapacidad del sistema político para dar una respuesta eficaz y global a los desafíos y dificultades que debió enfrentar la sociedad argentina en su conjunto. (Waldmann: 1981). Así, la crisis del '30 supuso, en muchos aspectos, la caída de un orden basado en el consenso liberal, culminando un período que

¹²³ "Año nuevo y educación. Función moral de la educación". Revista de Educación, enero de 1957, N°1, p.6

¹²⁴ "Discurso de desagravio al maestro", mensaje del Ministro Juan Canter, Revista de Educación, enero de 1956, N°1, p.274

¹²⁵ Sobre las interpretaciones en torno al peronismo puede verse el capítulo 1 de Alberto Ciria: Política y Cultura Popular. La Argentina Peronista (1946 – 1955), Buenos Aires, De la Flor, 1983

había comenzado más de cincuenta años antes. El quiebre de este consenso supuso la construcción de uno nuevo, fundamentado sobre nuevas bases (Plotkin: 1994),.

El peronismo surgió, entonces, como una respuesta que buscó dar soluciones efectivas al problema de la 'cuestión social' mediante el reordenamiento de una sociedad desigualmente desarrollada, estableciendo un nuevo orden – más equilibrado – entre los diferentes sujetos políticos y sociales. Esta reconstitución del equilibrio social volvía necesario la incorporación social, económica y política de los sectores sociales más desplazados. Pero esta debía producirse de forma armónica, de manera tal que no amenazara al sistema social en su conjunto.

Dos instrumentos pueden considerarse fundamentales para llevar adelante este proyecto: el Estado y el sistema educativo. En cuanto al primero el ideal de una sociedad armónica se traducía en el proyecto político-institucional de Perón en la organización de la sociedad en agrupaciones y asociaciones, por un lado, y de un Estado que asumiera la función de árbitro y conciliador entre éstas, por el otro. En la organización del poder, esto buscaba traducirse en una relación única entre ese aparato estatal, subsumido al gobierno, y el cuerpo social – constituido por estas agrupaciones y asociaciones – (Waldman: 1986; 54). Se buscaba, en suma, organizar la comunidad tratando de conciliar los intereses individuales con los del cuerpo social en su conjunto.

En cuanto al segundo, la educación, en tanto instrumento de integración y socialización, se convertiría en el vehículo esencial hacia la unidad espiritual, y por lo tanto, social. Al respecto, en el proyecto de Ley sobre la orientación y coordinación de la enseñanza en el país se expresaba lo siguiente: *“Luchamos por una unidad nacional todavía no suficientemente realizada, y es tarea de maestros y profesores alcanzar esa unidad en el espíritu y los corazones, sin la cual la unidad nacional será siempre un mito (...) Es imposible aceptar (...) que en este país los hombres de distintas actividades piensen de distinta manera, por haber recibido una cultura distinta, y por falta de coordinación”* (Perón: 1947; 28).

De forma muy resumida, durante los dos primeros gobiernos peronistas se pueden distinguir dos grandes etapas en cuanto a la política educativa se refiere: la primera de ellas – extendida desde la llegada de Perón a la presidencia, en 1946, hasta la reforma de la Constitución de 1949 – se caracterizaría por los objetivos de democratización y ampliación del sistema, y por el delineamiento de un fuerte proceso de centralización. Este último se profundizaría durante la segunda etapa – a partir de 1949 – acompañando y complementando un proceso de 'peronización' que buscó teñir al sistema educativo de una fuerte impronta oficialista.

1946-1949: educar para integrar

La democratización y ampliación del sistema educativo respondía a más de una cuestión. En primer lugar, la política educativa del peronismo buscaba dar respuesta a problemas que fueron planteados de forma recurrente por las administraciones que le precedieron. En este sentido, y fundamentalmente para la Provincia de Buenos Aires, el analfabetismo y la deserción¹²⁶ constituían una seria dificultad para el proyecto peronista,

¹²⁶ Con respecto al problema del analfabetismo y la deserción escolar, estos aparecen de manera recurrente en los discursos de los funcionarios del área educativa durante los gobiernos que se sucedieron entre 1943 y 1946. Esto puede verse en las Revistas de Educación del período.

en la medida en que una gran masa de individuos en edad escolar quedaban así fuera del proceso de formación y socialización.

En segundo lugar, el acceso mayoritario a la educación se correspondía con una idea de 'justicia social' que buscaba asegurar la integración y el equilibrio social a partir de una disminución de las desigualdades sociales. En consecuencia, la extensión de la educación se convirtió en un principio clave de la política oficial, y las reformas más importantes en este sentido se realizaron durante el primer gobierno peronista¹²⁷. Pero además la democratización y ampliación del sistema, buscó atender, también, al modelo económico, político y social que el peronismo buscó consolidar. En este sentido, la educación debía asegurar también la formación a través de una socialización en aquellos valores que el modelo de sociedad propuesto consideraba prioritarios. Veamos.

Del análisis de las fuentes surge una clara preocupación por formar al 'individuo para la comunidad', en oposición "*a la teoría liberal de la educación, consistente exclusivamente en el desarrollo de una personalidad individual, sin preocupación por su ubicación dentro de la sociedad y el medio*"¹²⁸. A efectos de llevar adelante tal tarea se propone una "*eliminación radical de todo lo que signifique una escuela deshumanizada, desintegradora de la unidad hogar-escuela-sociedad, que en definitiva, viene a ser integración valorativa de la comunidad nacional, del ser argentino*"¹²⁹.

Los fines de la educación son así definidos en pos de una 'formación integral' del individuo. Esto es, una educación que supere la sola instrucción – basada en la transmisión de conocimientos – para pasar a ser una educación formadora de 'conciencia y carácter': educación que forme moral, material e intelectualmente. La formación moral buscaba socializar a los niños en ciertos valores universales y trascendentales, como el nacionalismo y la religión.

Tal objetivo se planteaba ya en el Ante-proyecto de Ley Orgánica de Educación Común para la Provincia de Buenos Aires, de 1946, en el cual se proponía como fin de la educación primaria la "*formación integral del educando en su doble aspecto, individual y social*"¹³⁰. Los contenidos más significativos de dicha formación quedarán claramente expuestos en el Decreto Nacional de agosto de 1947, que establecía las orientaciones de la enseñanza en el país. En el artículo primero se declaraba que "*La enseñanza pública nacional se propondrá formar al hombre argentino con plena conciencia de su linaje, auténtica visión de los grandes destinos de la nacionalidad y ferviente voluntad histórica para servir a su patria y a la humanidad*"¹³¹. Se procuraba imbuir a la educación de un alto contenido nacionalista, patriótico y argentinista. En el discurso de presentación del Decreto Perón expresaba:

¹²⁷ A tal efecto, el decreto del 4 de agosto de 1947, que establecía las orientaciones de la enseñanza nacional sostenía en su artículo tres, que "la enseñanza pública argentina será gratuita y democrática, e informada de un profundo sentido social", y proponía al Estado como instrumento de promoción, fomento y difusión de la educación. En "Orientación y coordinación de la enseñanza en la Nación", Revista de Educación, diciembre de 1947, N°2, La Plata, p.33

¹²⁸ "Discurso de asunción del cargo por el Ministro de Educación Dr. Julio César Avanza", Revista de Educación, septiembre/octubre de 1949, N°5, La Plata, p.9 ¹²⁸ "Discurso de asunción..." Op.Cit, p.11 ¹²⁸ "Discurso de asunción..." Op.Cit, p.11

¹²⁹ "Discurso de asunción..." Op.Cit, p.11

¹³⁰ Ante-proyecto de Ley Orgánica de Educación Común", La Revista, enero/febrero/marzo/abril de 1946; N°1 y 2, p.75

¹³¹ "Orientación y Coordinación de la enseñanza en la Nación", La Revista, diciembre de 1947, N°2, p.32

“instituciones y maestros, planes y programas, deben responder a un sentido profundamente nacional y auténticamente argentino”¹³²

Ese mismo año se convierte el Ley¹³³ el decreto 18.411, de diciembre de 1943, que implementaba la enseñanza de la religión en todas las escuelas del país. En los considerandos del mismo, la asignatura ‘Religión’ se planteaba como una asignatura formativa más que informativa. En el mismo sentido y por decreto N°1100, de enero de 1948, se implementa el preaprendizaje general en los grados 5° y 6° de las escuelas primarias. La importancia del trabajo como elemento formador se deja ver en los considerandos del decreto: *“(…) las actividades del preaprendizaje tendrán íntima conexión con la cultura general, asignándose a los trabajos manuales carácter de recurso educativo, para despertar una conciencia de trabajo y estimular, por la actividad creadora, la formación del hombre argentino, con un claro sentido de su tradición religiosa, patriótica, moral y estética (...)”¹³⁴.*

El afán democratizador y formador fue acompañado, en la práctica, por un proceso de reorganización y centralización del sistema educativo, proceso paulatino cuyos hitos principales los constituyeron el mantenimiento de la intervención del Consejo Nacional de Educación y su posterior subordinación permanente bajo el control directo del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1947), la creación de la Secretaría de Educación en 1948 y, en 1949, a partir de la reforma de la Constitución, su transformación en Ministerio de Educación.

La reforma de la Constitución Nacional es el punto de inflexión que nos lleva a otra etapa en la evolución de las políticas educativas peronistas. Durante esta etapa se acentuó el proceso de centralización, control y regulación del sistema, dicho proceso fue acompañado por otro, al que diversos autores han denominado de ‘peronización’ de la enseñanza (Halperín Donghi, 1972; Tedesco, 1980; Escudé, 1990; Plotkin, 1994; Bianchi, 1996).

En el campo de las políticas educativas, el año 1949 iniciaría un proceso en donde las premisas de democratización, integración y formación quedarían subsumidas al intento de ‘inculcación’ y ‘homogeneización’. A partir de entonces se acentuaría y profundizaría el proceso de control y ‘peronización’ sobre el sistema educativo, coincidente esto con el arribo de Armando Méndez de San Martín al Ministerio de Educación, en 1950, y la llegada de Aloé a la gobernación de la Provincia de Buenos Aires. Veamos los indicios que nos dan cuenta de este proceso.

1949-1955: de la integración a la homogeneización. La ‘peronización’ del sistema educativo.

En la Provincia de Buenos Aires, el agosto de 1951 se sancionaba la Ley N°5650¹³⁵ de Educación. La misma consolidaba la idea de ‘formación integral’ del alumno. En su artículo primero establecía que el objetivo de la educación primaria era *“el desarrollo racional de las facultades y potencias específicas del hombre”,* formando en los niños *“hábitos virtuosos tendientes a que su obra personal, familiar y social sea conforma a los principios de la moral católica, respetando la libertad de conciencia”* (inciso b). Y aunque la Ley retomaba

¹³² “Orientación y Coordinación ...”, Op.Cit., p.29

¹³³ Ley Nacional N°12.798, Anales de Legislación Argentina, 1947, p.258

¹³⁴ Anales de Legislación Argentina, 1948, p.294

¹³⁵ Anales de Legislación Argentina, 1951, p.851-859

muchos aspectos del decreto de 1947, presentaba también nuevos elementos. Entre ellos, y fundamentalmente, referencias a la introducción de la Doctrina Peronista en la educación.

Así, el inciso c) del artículo primero sostenía la importancia de infundir en el espíritu de los alumnos *“que el bien común del pueblo argentino es el mayor de los bienes temporales que deben perseguir (...) y que ese bien común argentino se logrará con la realización de la justicia social”*. En referencia a los planes de estudio y los contenidos que los conformaban, explicitaba que *“La enseñanza de la historia nacional mostrará de que modo el país, una vez cumplida la epopeya de su liberación política, fue alienado en lo espiritual y económico, y como ha sido recuperado en el ejercicio integral de su soberanía”*. También se proponía que *“El estudio de las constituciones nacional y provincial se hará en base a la doctrina social que las informa (...)”*, mientras que el art. 27 concebía a los maestros como los *“delegados de los padres y órganos de la comunidad”*, los cuales debían cumplir su misión totalmente identificados con los valores espirituales e histórico-políticos que guían a la Nación.

La empresa de ‘homogeneización’ espiritual de la sociedad quedaría formalizada en el Segundo Plan Quinquenal – previsto para el período 1953-1955 – (Caimari: 1995; 181). El capítulo sobre educación establecía que, en esta materia, *“el objetivo fundamental de la Nación será realizar la formación física, moral e intelectual sobre la base de los principios fundamentales de la doctrina nacional que tiene como finalidad suprema alcanzar la felicidad del pueblo y la grandeza de la Nación mediante la justicia social, la independencia económica y la soberanía política, armonizando los valores espirituales y los derechos del individuo con los derechos de la sociedad”*¹³⁶.

La Doctrina Nacional – el Justicialismo – impregnaba así la formación moral, espiritual, física e intelectual en la escuela primaria: *“la educación moral en los establecimientos primarios insistirá particularmente sobre los principios de justicia social y solidaridad social que integran la doctrina nacional”* (punto d.). Mientras que la escuela primaria era definida como una ‘unidad básica’ de acción educativa y social.

Mientras que, junto con la Doctrina, se buscó instalar parte de la ‘mítica’ y la simbología peronista en las escuelas. En agosto de 1952, y por Ley 14.036¹³⁷ se impone la celebración del ‘Mes del Justicialismo’ en todas las escuelas del país, y el 17 de Octubre se declara el día de la ‘Lealtad Popular’. Dichas celebraciones debían acompañarse de clases especiales en las aulas donde se debía hacer referencia a la obra de Perón y su gobierno.

El proceso de ‘homogeneización’ y ‘peronización’ alcanzó también a los textos escolares y programas, a partir de una política centrada en una modificación de los contenidos y valores que estos transmitían. En este sentido, numerosos trabajos se han preocupado por analizar los textos escolares producidos por el peronismo para la escuela primaria, tratando de ver, en los mensajes de estos textos, aquellos elementos que se consideraban esenciales para la formación de una nueva cultura política y social. (Ciria, 1983; Wainerman y Raijman, 1984; Bianchi, 1989; Plotkin, 1996).

Estos autores señalan los intentos de reemplazar, en los libros de texto, la visión de sociedad vinculada a la tradición liberal, por la visión de sociedad que proyectaba el peronismo: esto es, un ideal en donde la sociedad se encontraba por encima del individuo y donde el concepto de solidaridad era esencial. (Plotkin: 1996; 185).

¹³⁶ Anales de Legislación Argentina, 1952, p.88 s.s

¹³⁷ Annales de Legislación Argentina, 1952, p.120

La sociedad que se presentaba en estos textos era más realista y menos estática que la de los libros pre-peronistas. Como señalan Wainerman y Rajman (1987), estos textos presentan una visión del mundo menos idealizada y ahistórica.

Plotkin da cuenta de un imaginario peronista en donde confluyen viejos y nuevos elementos. Si en los textos peronistas permanecían elementos tradicionales como el principio de autoridad, la importancia de la religión y de la disciplina, también es cierto que los éstos introducían una nueva mirada sobre la sociedad, el Estado, las relaciones entre las clases, el lugar de las mujeres en la sociedad y la aparición de nuevos actores sociales – por ejemplo, los trabajadores.

En este sentido, los textos presentan una visión más progresista del orden social, al incluir la posibilidad del mejoramiento de las condiciones de vida como ‘derechos’ de los individuos (Plotkin: 1996; 182-183). A su vez, se reformulaba el papel del Estado, en clara consonancia con el proyecto peronista. El Estado como árbitro, conciliador y ‘otorgador’ de beneficios. El papel que se le atribuía al Estado se complementaba, en los textos, con imágenes y lecturas que buscaban dar cuenta de una sociedad ‘justa’, ‘solidaria’ y ‘armónica’ (Justicialismo: 1953)¹³⁸.

¿Buscaban estos textos instalar un nuevo sistema de valores en la sociedad?. Para respondernos esta pregunta, no debemos olvidar que el proyecto de incorporación e integración social propuesto por el peronismo era un proyecto sustentado en la necesidad de mantener el equilibrio y el orden social. Esto es, el proceso de incorporación e integración no podía darse poniendo en peligro el orden y las estructuras de la sociedad normalizada. Los valores que buscaron guiar y orientar la incorporación de nuevos sectores a la sociedad ponían el acento en el trabajo, el esfuerzo, la educación, la familia (Bianchi: 1989). Los valores y las instituciones tradicionales – escuela, familia – fueron reafirmados en su importancia y significación por la política y la retórica peronista.

Los textos peronistas introducían nuevos actores, como los trabajadores, sin embargo, las ilustraciones mostraban a las familias trabajadores en un claro ambiente de clase media: el papá leyendo el diario en el sillón de la sala, con overol y corbata, la madre parada atendiendo a la niña más pequeña y el niño varón jugando, sobre la mesita, con audífonos y avioncitos (Justicialismo: 1953; 217).

De la misma manera, aunque el peronismo introdujo cambios en cuanto al papel político de la mujer, en los libros – y en los discursos – el mismo es presentado como una extensión de su función en el hogar. Y aunque los textos enfatizaban la igualdad entre el hombre y la mujer, y la capacidad de esta última para trabajar y estudiar, estas últimas quedaban generalmente subsumidas a rol materno y de ‘guardiana del hogar’.

Las ilustraciones las muestran siempre realizando tareas del hogar (Wainerman y Rajman: 1987), mientras que las referencias a su papel político y social se relaciona con la posibilidad de ‘extender’ las virtudes del hogar a ámbitos más amplios: la comunidad, el barrio, la fábrica (Bianchi: 1989; 382). El peronismo buscó incorporar a las mujeres a la sociedad y la política, pero enfatizando su papel tradicional.

Aún así, cabría preguntarse, tal como lo hace Plotkin, si – más allá de las continuidades –, las menciones a los derechos políticos y la introducción de la mujer trabajadora no habrían puesto en cuestión, de alguna manera, la percepción tradicional de la mujer en la sociedad. O quizás, preguntarnos si la introducción de la figura de la mujer trabajadora en los textos escolares no respondía, más bien, a una situación que de hecho ya

¹³⁸ Graciela A. Albornoz de Videla. Texto para cuarto grado. Editorial Estrada. Aprobado en 1953

se estaba dando en la sociedad. Veamos los siguientes datos: en 1914, el 30% del total de la mano de obra industrial era femenina, así como también lo era el 52% del personal educativo y el 84% de aquellos que proveían servicios personales y domésticos. Entre 1937 y 1939 el número de mujeres que trabajaban en la industria creció en un 8,2%, mientras que el número de hombres empleados en el sector solo aumentó en un 6,4% (cabe aclarar que este incremento del empleo femenino en el sector industrial respondía a una tendencia más general, entre 1935 y 1939 el número de mujeres empleadas en todos los sectores de la economía creció en un 27,4%). Hacia 1949 las mujeres constituían el 45% de la mano de obra industrial de la ciudad de Buenos Aires (Plotkin: 1996; 258).

Así, entre lo nuevo y lo tradicional, los textos peronistas, al menos en lo que a la imagen de la mujer se refiere, introducían – y expresaban – los cambios y las transformaciones que experimentaba la sociedad argentina de fines de los años cuarenta. Sin embargo esta introducción no significaba una transformación de las percepciones acerca del modelo de familia, ni de los roles que dentro de ella desempeñaban la mujer y el hombre.

Volviendo al interrogante que nos planteáramos en la introducción de este apartado, ¿supuso, entonces, el peronismo un cuestionamiento al principio de autoridad tradicional?. En la concepción de Perón de la disciplina y la obediencia prima más bien una noción positiva de las mismas, entendidas estas no en términos de imposición a través de la fuerza o la coerción, sino en términos de algo que debe ser libre y voluntariamente aceptado. La disciplina política es una *“disciplina de corazón basada en la comprensión y la persuasión, no en las órdenes ni en las obligaciones”* (citado por Ciria: 1983; 23).

Lo mismo que la autoridad, la disciplina, para ser tal y efectiva, debe convertirse en ‘natural’, debe ser ganada a partir del consenso, del convencimiento, de la persuasión. Y para ganarse el consenso se hacía necesario que el conductor supiera interpretar, atender y responder a las demandas y requerimientos de los conducidos, el conductor debía probar su capacidad de acción y resolución.

Importa destacar aquí el significado que Perón asigna a la obediencia voluntaria, al reconocimiento por parte de los que obedecen de la autoridad. Perón mismo afirmaba la importancia de la credibilidad y el prestigio del líder – o conductor – como elemento indispensable a la hora de lograr la adhesión y el consenso en la sociedad. El reconocimiento de *estas* dimensiones de credibilidad y confianza en el líder eran bien tenidas en cuenta por Perón, reflejándose en una acción política y social que buscó caracterizarse por la inmediatez y la concreción efectiva, condensadas en slogans – aún presentes en la memoria colectiva – como “Perón cumple”. Ese prestigio era fundamental puesto que *“asegura la libertad de acción del conductor mediante la subordinación voluntaria de todos los hombres que lo siguen y creen en él (...)”* (citado por Ciria: 1983; 76).

Perón asociaba autoridad con consenso, por ello los esfuerzos permanentes por asegurarse el apoyo masivo de la sociedad. Ese consenso, fuente de legitimidad, debía ser renovado de forma permanente a través de una práctica política y social que fuera capaz de mostrarse efectiva a la hora de atender las demandas y los problemas de los distintos sectores de la sociedad. La autoridad se define así por la capacidad de realizar, de dirigir, de conducir. Sobre la legitimidad que emana de la ley, Perón impuso una autoridad que se legitimaba en el plebiscito permanente.

El proyecto peronista no buscaba una transformación revolucionaria de la sociedad, ni mucho menos, pero su carácter reformista llevó las innovaciones económicas, políticas y sociales a otros terrenos. Las mismas les permitieron a cada vez más amplios

sectores sociales acceder a espacios, bienes y formas de vida que antes se consideraban negados.

El sistema educativo desempeñó, en este sentido, un papel fundamental. La ampliación y democratización del sistema educativo implicó no solo el acceso mayoritario a un conjunto de saberes y conocimientos, sino también a la socialización en estos valores considerados antes exclusivos. El acceso a la educación supuso el acceso a un conjunto de normas y valores que permitieron la incorporación social y cultural de sectores antes excluidos, complementando aquella que se daba desde las esferas económica y política.

Las formas de incorporación social propuestas por el peronismo suponían un conjunto de valores morales y normas de conducta – el trabajo, la educación – que nada tenían de nuevo o revolucionario. Pero asegurar el acceso a ellos sí era un elemento nuevo y fundamental para que esta incorporación se diera de forma ordenada.

Quizás se encuentren en estos puntos las razones para entender al peronismo en tanto ruptura y continuidad. En tanto ruptura, el peronismo socavó las pretensiones hegemónicas de los sectores establecidos de la sociedad argentina al romper con el monopolio exclusivo de estos sectores sobre aquellos bienes, materiales y simbólicos – normas y valores –, que les daban identidad como tal. En tanto continuidad, el peronismo buscó otorgarle un lugar y darle una identidad a sectores antes excluidos, sobre la base de esas mismas normas y valores.

Recuperando la autoridad perdida. La educación durante la Libertadora (1955-1958)

El 16 de septiembre de 1955, y en nombre de la ‘Libertad’, un levantamiento militar – con amplio apoyo civil y de los partidos políticos – pone fin al segundo gobierno de Perón.

La caracterización del régimen depuesto como una dictadura totalitaria signó el programa que la ‘Revolución Libertadora’ debía concretar: la exclusión del peronismo como condición fundamental para, segundo objetivo, la construcción de un sistema democrático. Así, la idea de ‘democratizar’ se asoció, sin solución de continuidad, con la de ‘desperonizar’. Tras el proyecto desperonizador – y democratizador – se vislumbraba un objetivo más amplio, que tenía que ver con la recuperación del orden social que el peronismo había subvertido. De esta forma, el antiperonismo en su conjunto participó del objetivo de desperonizar como condición ineludible para volver a la normalidad política.

La experiencia peronista había significado una *‘década de odio a la inteligencia (...), de atentados a los hombres y las instituciones, a las ideas y los principios rectores que Mayo hizo nacer’*¹³⁹. El peronismo en el poder se había convertido en *“un régimen de subversión (...) y de desviación de los ideales tradicionales de la Patria”*.

La imagen del peronismo como trasgresión de un determinado orden se complementaba con la del peronismo como dictadura, versión vernácula de los modelos que habían asolado a la Europa de entreguerras. El régimen depuesto había creado en el país *“una situación de hecho, al margen de toda legalidad, en violación del principio de supremacía constitucional”* erigiendo *“jefaturas espirituales repugnantes a toda conciencia republicana, con desprecio de toda forma de vida civilizada”*. Tales ‘aberraciones’ habían colocado al país *“al margen de todo orden jurídico y moral”*¹⁴⁰

¹³⁹ Extractos tomados del discurso pronunciado por el Ministro de Educación de la Provincia de Buenos Aires, Juan Canter, el 28 de noviembre de 1955. La Revista, enero de 1957, N°1, p.263

¹⁴⁰ Considerandos del decreto N°42, del 25 de septiembre de 1955. Annales de Legislación Argentina, Tomo XV, 1955, p. 512

Esta visión de lo que había sido, y significado, el peronismo modeló los objetivos primeros de la ‘Revolución Libertadora’: restaurar el orden social y conducir al país, y a su sociedad, por los carriles de la democracia y de los tradicionales principios republicanos: *“La Revolución Libertadora estuvo consustanciada con los valores permanentes del país que en su máxima tensión hicieron posible la derrota del gobierno totalitario, fundado en la fuerza y el temor, la propaganda y la idolatría (este movimiento) trasciende a otros, puesto que significó defensa y recuperación armada del auténtico sistema de vida de la civilización occidental. (...) la revolución, para ser consecuente con esos principios permanentes de la nacionalidad y esa conducta, debe tener necesariamente, por fin esencial dar vigencia en el país a una sociedad justa, moral, libre y democrática”*¹⁴¹

Con la llegada de Aramburu a la presidencia, luego del breve y fracasado interregno de Lonardi, el avance de los sectores más radicalizados y antiperonistas se consumó en una propuesta que tenía por fin terminar con la peculiar práctica de la ciudadanía en que se había fundado el peronismo. Llevar adelante esa transformación de las relaciones sociales suponía, como requisito indispensable, la exclusión total del peronismo, en nombre de la ‘regeneración democrática’.

Las políticas de exclusión se dividieron en una faz coercitiva – traducida en la intervención de la C.G.T., la proscripción del Partido Peronista y la prohibición de todo elemento de propaganda peronista – y en una faz pedagógica que, presentada con la finalidad de ‘reforzar el ideal democrático’, buscaba fundamentalmente, restaurar el orden subvertido por el peronismo. A la educación pública se le asignaría, aquí, un papel fundamental.

Entre las realizaciones inmediatas tendientes a este objetivo, se contaban las de *“propender a la recuperación del equilibrio, de la armonía y del mutuo respeto entre los distintos grupos sociales y políticos, dentro del marco de nuestras instituciones fundamentales”*; (...) *desmantelar las estructuras y formas totalitarias de la sociedad y desintegrar el estado policial, a fin de democratizar la sociedad y las instituciones argentinas; (...)”* y la de *“reorganizar la enseñanza con sentido republicano y democrático dentro del espíritu de las tradiciones auténticas del país(...)”*¹⁴²

Teniendo en cuenta el estado de *“desquicio y anarquía”* en que se encontraban las escuelas primarias, la educación debía asentarse en *“sólidas normas que restauren los valores morales, desterrando para siempre prácticas que extrañaron personalismos y obsecuencias repugnantes al espíritu republicano de las instituciones fundamentales de la patria”*¹⁴³

La política de ‘saneamiento’ y ‘depuración’ de la educación, iniciada por Lonardi, se mantuvo y aceleró durante la presidencia de Aramburu, llegando a todos los niveles de la educación.. Textos de lectura, programas y calendario escolar fueron ‘limpiados’ de las alusiones y figuras que hicieran referencia al régimen depuesto.

La política de desmantelamiento del dispositivo ideológico del peronismo tuvo sus puntos nodales en la declarada restitución de la Ley 1420 y la restitución del Consejo Nacional de Educación – decreto Ley N° 7977 del 30 de abril de 1956 –, la derogación de la Ley de Educación provincial N° 5650 – por decreto 3469 del 9 de marzo de 1956.

En la lectura de los considerandos de los mencionados decretos se refleja claramente la intención de filiar estas medidas en el supremo objetivo de ‘restauración

¹⁴¹ Considerandos del decreto Ley N° 2011, del 27 de octubre de 1955. *Annales de Legislación Argentina*, Tomo VX, 1955, p. 562

¹⁴² *Ibidem*, p.3

¹⁴³ *Annales de Legislación Argentina*, Tomo VX, 1955, p.607

democrática'. De igual manera, la restitución del Consejo Nacional de Educación se explicaba en términos del cumplimiento de un compromiso que, asumido por la Revolución, tenía por fin *"restablecer las instituciones democráticas avasalladas por la dictadura"*¹⁴⁴. La política de 'restauración de las instituciones' se complementaba con otra de 'restauración de los valores tradicionales'. En este sentido, la política educativa del segundo gobierno de la 'Libertadora' intentó, a través de la educación, recuperar el orden social y moral subvertido durante los *"largos años de la tiranía y el desgobierno"*¹⁴⁵.

¿Qué concepto de orden permeaba a estos actores?. Fundamentalmente la idea de un orden natural, erigido sobre el respeto a las jerarquías, los valores y las instituciones tradicionales, subvertidos por el peronismo. De esta forma el problema de la sociedad era percibido como un problema social, cuya solución comenzaba en la escuela.

La necesidad urgente, entonces, era la de rescatar los lazos de solidaridad social - en tanto principio moral integrador de la sociedad - que diez años de un régimen basado en el incentivo del odio entre las clases, había terminado por debilitar y corroer: *"(...) en primer lugar, la educación debe inculcar en las nuevas generaciones el amor a la solidaridad social. La solidaridad social es un deber que se impone a nuestra conciencia, manifestándonos en forma clara (...) el deber que nos corresponde, como miembro de la sociedad (...)"*¹⁴⁶.

¿Sobre que bases restaurar esta moralidad común?. Primero en una vuelta a los principios tradicionales de nuestra nacionalidad, a través del conocimiento de la vida de los héroes y próceres, por su valor de arquetipos y *"ejemplos vivos de virtudes privadas y públicas"*¹⁴⁷.

Segundo, en una revalorización del peso de las instituciones: el hogar, la religión, la escuela, en tanto ámbitos en donde se *"educa en el cumplimiento del deber y se forma para la libertad"*¹⁴⁸.

Tercero, la restauración en las escuelas del respeto por el orden y las jerarquías. A tal efecto, la introducción de dos nuevas materias en el plan de estudio 'Educación moral' y 'Educación Cívica Democrática', proponían como valores cívicos a enseñar el orden, la seguridad, el poder, la cooperación, la solidaridad y la justicia.¹⁴⁹

Dentro de este proyecto, la educación para la democracia ocupaba un lugar preponderante. Bajo la influencia de la visión sarmientina de 'educar al soberano', democracia y libertad solo eran factibles de ser ejercidas, una vez aprendidas. Se requería, por lo tanto, de la educación para experimentarlas. Para ello: *"Se creará en el niño el supremo ideal de la libertad íntima del pensamiento que se transformará en actos cuando la libertad esté regida por la moral"*.¹⁵⁰

A tal efecto, el programa de la materia 'Educación democrática' para la escuela primaria exponía una larga serie de contenidos en los que primaba la idea de los deberes y las obligaciones del 'buen ciudadano'. La preocupación fundamental se daba en torno a una formación del 'ciudadano para la democracia' que hacía hincapié en la necesidad de

¹⁴⁴ Annales de Legislación Argentina, Tomo XVI A, 1956, p.347

¹⁴⁵ Annales de Legislación Argentina, Tomo XV A, 1955, p.607

¹⁴⁶ Ibidem

¹⁴⁷ "Resolución sobre plan de estudios, Ministerio de Educación", Revista de Educación, febrero de 1956, N°1

¹⁴⁸ "Discurso pronunciado por el Director General de Educación, Oscar Enrique Prado, al asumir el cargo", Revista de Educación, agosto de 1956, N°8, p.483

¹⁴⁹ "Educación cívica y moral", Revista de Educación, diciembre de 1957, N°12, p.632

¹⁵⁰ Ibidem

“cultivar el discernimiento y espíritu de crítica para que aprenda a juzgar con acierto y se adquiera la aptitud de los mejores. Si el pueblo elige mal, surgen los malos gobernantes, se engendran tiranos y se arruinan los países”¹⁵¹

La restauración y reorganización social suponía también recuperar la legitimidad de una autoridad perdida por años de ejercicio de un poder corrupto, basado en la demagogia, el servilismo, el fraude y el uso de la fuerza.

Las fuentes de esa autoridad que se buscaba recomponer se encontraban en el reconocimiento del esfuerzo, la inteligencia y la capacidad como valores preponderantes, y que habían sido subvertidos por *“un régimen discrecional e injusto de nombramientos y ascensos que postergaban al más capaz y al más digno y que exaltaba a los cargos superiores a los obsecuentes y a los advenedizos”¹⁵²* Las referencias frecuentes a la “mediocridad” y “vulgaridad” como rasgos salientes de un gobierno que había elevado a los más altos cargos de la república a personas que ellos consideraban carentes de capacidad, educación y “dignidad”, se oponían a las imágenes de sí mismos como la “gente decente”, “de bien” y “respetable”, representantes de los tradicionales valores republicanos y democráticos con los que se identificaba históricamente la Nación.

Esta autoridad, basada en el talento, la tradición y la “carrera”, buscaba contraponerse a la autoridad del peronismo, carismática y paternalista, poco representativa de una sociedad “civilizada”.

Esa autoridad buscaba encarnarse en figuras heroicas y sacrificadas, cuyas vidas representaban modelos de esfuerzo, educación y civilismo: *“En los ejemplos de la leyenda y la historia de la Patria encontrarán el niño y el maestro substancia para su formación: en la madre de Sarmiento, la esposa de San Martín, la hermana de Güemes, ejemplos de enardecido amor a la Patria (...) El desinterés y la integridad moverán a la imitación y al culto de las virtudes cívicas.”¹⁵³*

La ‘Revolución Libertadora’ fue concebida por sus protagonistas como tal porque significó el desalojo de la ‘tiranía’ y la recuperación del protagonismo político y social de los sectores establecidos. Para estos, la ‘revolución’ había significado un retorno a la normalidad. Ella prometía devolverles la sociedad y el respeto de las normas con las que identificaban el pasado en el cual habían sido educados.

La caracterización del régimen depuesto como una dictadura totalitaria signó el programa que la ‘Revolución Libertadora’ debía concretar: la exclusión del peronismo como condición fundamental para, segundo objetivo, la construcción de una sistema democrático.

Como parte de esta política de exclusión se propuso una tarea pedagógica que – en pos de la democratización de la sociedad – buscó filiar su legitimidad en la continuidad en una tradición republicana y democrática vulnerada por el peronismo. Era esta tradición la que se encontraba en la base de la identidad nacional. Al plantearlo de esta forma el peronismo fue considerado como algo absolutamente ajeno a esos valores, y por lo tanto, como la negación misma de la argentinidad.

En la escuela, esto se tradujo en una política que buscó conciliar la formación del ‘ciudadano para la democracia’ – socializándolo en los tradicionales principios de la

¹⁵¹ ‘La educación democrática en las escuelas primarias. Programa aprobado por el Poder Ejecutivo de la Nación para la nueva asignatura ‘Educación democrática’. La Obra, 1 de julio de 1956, p.186

¹⁵² “Discurso de desagravio al maestro”, Juan Canter, Ministro de Educación de la Provincia. Revista de Educación, enero de 1956, N°1, p.265

¹⁵³ “Educación Cívica y Moral”, Ana Idiart de Rebón, Revista de Educación; diciembre de 1957, N°12, p.631

jerarquía y la autoridad –, con una propuesta desperonizadora que intentó erradicar todo vestigio del peronismo de las aulas y los ámbitos educativos.

Sin embargo, y tal como hemos visto, los valores sobre los cuales se buscaba asentar nuevamente la tradición democrática y republicana, no variaban tanto de aquellos que buscó difundir el peronismo: el esfuerzo, el trabajo, la educación no dejaban de ser postulados como valores preponderantes. Si cambiaban, empero, los depositarios de esos valores: se trataba de la gente ‘de bien’, ‘respetable’, que buscaba filiar su autoridad y legitimidad en el ‘talento’ y la ‘tradición’.

Para los vencedores de 1955, la ‘Revolución’ significaba el retorno a la Argentina ‘próspera y civilizada’. Sin embargo, ese retorno a la sociedad preperonista chocaba con una realidad demasiado adversa: el peronismo había introducido cambios profundos en la sociedad argentina, y estos parecían dispuestos a perdurar. (Halperín Donghi; 1995: 176)

La educación en una época de cambio y transformación: Educar para la integración, educar para la modernización, educar para la democracia (1958-1966)

Los `60, compusieron una década harto compleja. La caída del peronismo, en septiembre de 1955, abrió una etapa de profunda inestabilidad política y social para el país

Desde la cada vez más amplia perspectiva de análisis que proporciona la actual democracia argentina, el proceso abierto con el derrocamiento de Perón en 1955 ofrece, a primera vista, dos rasgos esenciales, cuya vigencia excede, por otra parte esta fecha: uno de ellos es la notable variedad de alternativas políticas a las que ha debido enfrentarse nuestro país, el otro resulta, por el contrario, de la presencia persistente de ciertos factores generadores de esa misma inestabilidad del sistema político global.

Desde 1955, la inestabilidad política (gobiernos civiles derrocados por golpes militares, gobiernos de facto desplazados por otros elementos castrenses y éstos, a su vez, sucedidos por nuevas administraciones constitucionales de inevitable escasa duración) se convirtió en un dato frecuente de la realidad nacional.

Si la inestabilidad política y social se convirtió en un dato insoslayable de los análisis acerca de los años `60 en la Argentina, no lo fue menos la cristalización, durante estos mismos años, de un proceso de modernización y politización del plano social y cultural.

El análisis historiográfico de los aspectos sociales y culturales de los años `60, enfatiza y generaliza como hechos característicos de aquellos años la consolidación de la juventud como un nuevo y diferenciado actor social, la presencia de las mujeres en lugares tradicionalmente ocupados por los hombres y un fenómeno de masificación social que no solo modificaba los patrones de consumo vigentes sino que también modificaba los mapas de lo político¹⁵⁴.

¹⁵⁴ Para un análisis de los aspectos culturales e ideológicos del período ver: Romero, Luis Alberto: **Latinoamérica: las ciudades y las ideas**, Buenos Aires, Siglo XXI, 1976; Sigal, Silvia: **Intelectuales y poder en la década del `60**, Buenos Aires, Puntosur, 1991; Terán, Oscar: **Nuestros años `60. La formación de la nueva izquierda intelectual en la Argentina, 1956-1966**, Buenos Aires, Puntosur, 1991; compilación de trabajos editadas por el Instituto Gino Germani, **Cultura y Política en los años `60**, UBA, 1994.

Los años '60 fueron también los de un cambio en los modelos de desarrollo económico. La modernización social de la que se habló no fue sino una de las caras de la modernización económica que se trató de implementar en la Argentina del período. Junto con ella, un nuevo modelo de Estado que, sin dejar de lado mucho de los elementos del Estado de Bienestar, acusó recibo del atraso económico del país y se propuso dar cuenta de ello a través de la modernización y el desarrollo de la economía. El estado desarrollista – que así se dio en llamar – centró su atención en la promoción y conducción del desarrollo económico: la etapa distributiva debía ser una consecuencia posterior al período de crecimiento y acumulación (Filmus: 1999; 26).

Educar para la integración, educar para el cambio (1958-1962)

Arturo Frondizi gobernó el país entre mayo de 1958 y marzo de 1962. Dos fueron las palabras claves de su programa de gobierno: desarrollo e integración social.

En el discurso inaugural, Frondizi dejó claramente expuestas sus intenciones. Allí sostuvo que los problemas fundamentales de la economía eran de índole económica, y que para alcanzar el progreso y la grandeza nacional, había que desprenderse resueltamente del pasado (Szusterman: 1998; 163). En materia de cultura y educación, el mensaje ponía el énfasis en una amplia modernización de los sistemas educativos, los cuales, tradicionalmente centrados en una formación enciclopedista, poco podían atender a las demandas y necesidades de un país desarrollado que el gobierno se fijaba como meta (Odena: 1974; 112). Se partía de la base de que la transformación de las estructuras económicas y sociales del país requerían simultáneamente la modernización del sistema educativo.

Se le atribuye así a la educación una nueva función. La educación debe motorizar el desarrollo y el progreso acentuando su papel en la formación de recursos humanos: debe educar para el cambio y la transformación. De esta manera lo expresaba, en 1960, el Inspector General de Enseñanza Preescolar y Primaria Común de la Provincia de Buenos Aires, Jorge C. Hansen¹⁵⁵: *“Para una civilización cuya característica es la dinámica, cuyo signo es el cambio, no podemos planificar una actividad sobre la base de un mundo de valores ya hecho. Tenemos que esforzarnos para crear las condiciones que contribuyan a capacitar al educando para vivir en un mundo que no podemos siquiera prever como será mañana”* (Pinkasz y Pittelli: 1997; 32)¹⁵⁶.

Así, la escuela se convierte en el pilar del desarrollo nacional: *“la escuela necesita ser productiva, en el sentido de que los bienes empleados en la enseñanza rindan un servicio adecuado a las exigencias actuales del país. La enseñanza debe responder a un planeamiento (...) que responda a las condiciones y características nacionales y regionales (...) facilitando a cada persona la realización*

¹⁵⁵ Durante el gobierno de Frondizi ocupó la cartera de Educación Luis Rafael MacKay. Mientras que en la Provincia de Buenos Aires, y bajo el gobierno de Oscar Alende, la cartera educativa fue ocupada por Ataúlfo Pérez Aznar.

¹⁵⁶ En este sentido, las políticas implementadas tanto en el ámbito nacional como en el provincial se mantuvieron en sintonía, continuando así una dinámica que, como vimos en capítulos anteriores, si iniciaría durante la experiencia peronista.

de sus potencialidades y su contribución más eficaz al desarrollo social, cultural y económico del país"¹⁵⁷

Pero no solo eso, ella también deber servir de base a la reconciliación nacional y a la integración social. En 1959, y en ocasión de la celebración del día del maestro, el Ministro de Educación de la Provincia, Ataúlfo Pérez Aznar, señalaba que era en la escuela en donde debían cimentarse los lazos de *'unión y confraternidad'*, para que *"el orden de la república se fundara en el orden de la virtud y el saber"*¹⁵⁸.

El problema de la integración se traduce un un problema mucho más amplio y profundo, cual es el de los valores que deben guiar a las nuevas generaciones. Veamos como lo planteaba el Inspector Jorge Hansen: *"Los valores estructurados con determinados perfiles y jerarquía por nuestros padres y nuestros abuelos en siglos y siglos de trabajo, experiencia y de esperanza, están sufriendo una honda mutación en su estructura jerárquica. Los extraordinarios avances en la ciencia, la ciencia aplicada a la técnica y a la industria ha revolucionado el mundo de los valores que sirvió de orientación y estímulo a la formación de nuestros antepasados"* (Pinkasz y Pittelli: 1997; 32).

Las palabras de Hansen acusaban recibo de las transformaciones sociales señalando la idea de un ruptura entre los valores de la familia y los valores que debe transmitir la escuela. Rota la continuidad entre la socialización familiar y la socialización escolar, es la escuela la que debe hacerse cargo de la socialización en los nuevos valores, es a la escuela a la que le cabe la tarea de integrar a la sociedad.

Esta ruptura de la cadena de reproducción social habla también de la necesidad de superar la brecha entre la sociedad tradicional y la sociedad moderna. Brecha considerada como fuente de tensiones sociales, para superarla, la escuela debe formar, no ya tan solo en contenidos, sino también en aptitudes, debe *'formar para la vida'*, debe enseñar a los educandos a desenvolverse ante los problemas que le plantea la sociedad moderna: *"A los maestros de una sociedad en evolución, se les hace necesario transmitir a los niños de hoy la sabiduría de ayer, sin la cual no hay continuidad, y preparar en ellos los hombres de una nueva sociedad (...) tender un puente entre ambas sociedades, salvar la solidaridad entre generaciones"*¹⁵⁹.

La propuesta desarrollista y de integración social planteada – e intentada – por Arturo Frondizi buscó ser una respuesta a múltiples problemas. Si la *'cuestión peronista'* era uno de ellos – y por cierto no el menos importante –, también lo era la necesidad de encontrar vías adecuadas para encauzar el cambio y la transformación social. En este sentido, la educación desempeñaría un rol esencial, era ella quien debía acompañar y canalizar esas transformaciones educando para el cambio social.

Sin embargo, el proyecto modernizador no tuvo – ni pudo tener – capacidad suficiente para frenar un proceso político nacional que llevaba al escepticismo y la desunión.

Educar para la democracia (1963-1966)

La política educativa llevada adelante durante la presidencia del Dr. Arturo Illia se encontraría en clara consonancia su programa democratizador. Dicha política buscaba salvar las consecuencias de años marcados por la inestabilidad política y social.

¹⁵⁷ "Día del Maestro", La Revista, Septiembre/Octubre, Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, La Plata, p.12

¹⁵⁸ "Mensaje a los docentes de la Provincia de Buenos Aires en el día del Maestro", La Revista, Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, La Plata, 1959, p.209

¹⁵⁹ Ibidem, p.8

De esta manera lo expresaba, en su declaración de intenciones, el Ministro de Educación de la Provincia de Buenos Aires, René Pérez: *“la escuela tiene que preparar para la vida y enseñar a vivir en libertad. Porque creemos en la democracia, y en su necesidad de perfeccionarla, cumpliremos el principio sarmientino: hay que educar al soberano”*¹⁶⁰.

La educación para la democracia, ingresaba a las escuelas a través de cambios en los contenidos, como la enseñanza del cooperativismo, con lo cual se pretendía de cuenta de una *“educación moral, social, económica y cívica”*. Dicha educación buscaba también atender a las prácticas, por lo cual se proponía la formación, en las escuelas, de cooperativas escolares de alumnos, integradas y dirigidas por estos, bajo la supervisión de las autoridades escolares.¹⁶¹ Con la misma intención, se introdujeron, en las escuelas primarias de enseñanza artística, los cursos de Educación democrática e Instrucción Cívica¹⁶².

Otro de los elementos fundamentales de la política educativa del período fue el acercamiento que se intentó llevar adelante entre escuela y comunidad. Una introducción novedosa en ese sentido, la constituyeron las escuelas de consorcio. Surgidas del esfuerzo mancomunado entre Estado, cooperativas escolares y comunidad, las escuelas de consorcio buscaban ser *“ el lugar propicio donde los padres, tan ligados a ese edificio que ha nacido de sus manos, reciban la orientación necesaria que, integrado a su amor, contribuirá a brindar a sus hijos una educación sin deformaciones intelectuales y afectivas”*¹⁶³.

Sin embargo, la propuesta del presidente Illia requería de un tiempo que, ni los principales actores políticos, ni la misma sociedad civil, parecía dispuesta a concederle. Las promesas propias del siglo XIX, respecto de la función de la escuela en torno a la formación ciudadana y la educación para la democracia se encontraban en cuestión a finales de los años '60, preparando el camino para una nueva experiencia autoritaria.

Educación, seguridad, orden y modernización (1966-1973)

El 28 de junio de 1966, las Fuerzas Armadas irrumpían nuevamente en el escenario político argentino. Ese día, la Junta de Comandantes – integrada por el Comandante en Jefe del Ejército, teniente general Pascual A. Pistarini, el Comandante de Operaciones Navales, almirante Benigno I. Varela, y el Comandante en Jefe de la Fuerza Aérea, brigadier mayor Teodoro Alvarez – desalojaba al Presidente Illia e instalaba en la Casa Rosada al general Juan Carlos Onganía. La autodenominada ‘Revolución Argentina’ daba inicio así a un nuevo capítulo de ensayo político de corte militar, en medio de agudos problemas económicos y sociales.

Las razones del golpe se dieron a conocer de forma inmediata, a través del *Acta de la Revolución Argentina*, del 28 de junio de 1966. Firmada por los miembros de la Junta, en ella se expresaba que la ‘pésima’ conducción de los asuntos públicos por parte de los últimos gobiernos, y la inadecuación de las políticas llevadas a cabo por éstos con respecto a las realidades contemporáneas *“han provocado la ruptura de la unidad espiritual del pueblo argentino, el desaliento y el escepticismo generalizados, la apatía y la pérdida del sentir nacional, el*

¹⁶⁰ “Discurso pronunciado por el Ministro René Pérez en el acto inaugural del ciclo lectivo”, La Revista, mayo/abril, Ministerio de Educación, La Plata, 1964, p.8

¹⁶¹ Ley 16.583, Anales de Legislación Argentina, Tomo XXIV A, 1964, p.2064. Reglamentada por el decreto 12.038, de diciembre de 1965, Anales de Legislación Argentina, Tomo XXVI A, 1966, p.30

¹⁶² Decreto 3022, de abril de 1965, Anales de Legislación Argentina, Tomo XXV A, 1965, p.

¹⁶³ Ibidem, p.10

*crónico deterioro de la vida económica- financiera, la pérdida del principio de autoridad y una ausencia de orden y disciplina que se traducen en hondas perturbaciones sociales y en un notorio desconocimiento del derecho y de la justicia. Todo ello ha creado las condiciones propicias para una sutil y agresiva penetración marxista, en todos los campos de la vida nacional y suscitado un clima que es favorable a los desbordes extremistas y que pone a la Nación en peligro de caer ante el avance del totalitarismo colectivista (...)*¹⁶⁴

Tal situación justificaba la acción de las Fuerzas Armadas, las cuales asumían el compromiso de *“encauzar definitivamente al país hacia la obtención de sus grandes objetivos nacionales.”*¹⁶⁵

Sin embargo, el diagnóstico de los sectores militares iba más allá. Su crítica atravesaba a todo el sistema democrático, fundamentalmente al sistema de partidos, por creerlo obsoleto y estéril. En el *Mensaje de la Junta Revolucionaria al Pueblo Argentino*, también del 28 de junio de 1966, se declaraba que, entre las causas que habían llevado al país al borde de la desintegración, se encontraban, fundamentalmente, la división de los argentinos y el anacronismo de rígidas estructuras políticas y económicas.¹⁶⁶

En él mismo mensaje, la Junta explicitaba su objetivo de *“asegurar la unión nacional y posibilitar el bienestar general, incorporando al país los modernos elementos de la cultura, la ciencia y la técnica, que al operar una transformación social, lo sitúen donde le corresponde por la inteligencia y el valor humano de sus habitantes y las riquezas que la providencia depositó en sus territorios.”*¹⁶⁷

Ese mismo 28 de junio, y por decreto N°9¹⁶⁸, la Junta Revolucionaria designaba al Teniente General Juan Carlos Onganía como Presidente de la Nación.

Para Onganía el problema argentino era sobre todo político y no económico. Por esta razón consideraba ineludible un largo período de ejercicio directo del poder, con fines ‘moralizantes y reordenadores’ – del que no estaban excluidas las tendencias corporativistas – a fin de culminar en un futuro y lejano ‘tiempo político’, que renovase definitivamente la ‘política partidista’ decadente. Esto es lo que sostenía el Presidente al respecto: *“(...)los partidos políticos algún día tendrán que ser reemplazados por otras organizaciones, igualmente políticas, basadas en el ideal antes que en el prejuicio, con lealtad primaria y viva a la Nación antes que al grupo (...) La desaparición de los partidos políticos, del Congreso Nacional, etc., significa que el país no tolera formas vacías de contenido (...). Por ello ha sido la primer preocupación del gobierno de la Revolución echar las bases de una sana comunidad. La comunidad tiene su célula en lo que al régimen político atañe, en la municipalidad, que debió constituir siempre la piedra angular de la democracia argentina, no de la democracia hueca, sino de la que nosotros queremos, rica en contenido(...) Para que esta democracia sea auténtica, el país tiene que revitalizar la comunidad. No lo será mientras no sean representativos sus órganos básicos (...)*¹⁶⁹.

El principio democrático reivindicado por Onganía poco tenía que ver con el presupuesto por el sistema representativo liberal. A los fundamentos individualistas de la democracia liberal, contraponía la ‘democracia orgánica’, término con que cual se buscaba

¹⁶⁴ Acta de la Revolución Argentina. Anales de Legislación Argentina, Tomo XXVI B, 1966, p.753

¹⁶⁵ Ibidem, p.753

¹⁶⁶ Mensaje de la Junta Revolucionaria al Pueblo Argentino. Anales de Legislación Argentina, Tomo XXVI B, 1966, p.755

¹⁶⁷ Ibidem, p.755

¹⁶⁸ Anales del Legislación Argentina, Tomo XXVI B, 1966, p.760

¹⁶⁹ La Nación, 3/12/1966, p.3

hacer referencia a una concepción 'organicista' de la sociedad, conformada por cuerpos intermedios de base colectiva, colocados entre el individuo y el Estado, fundándose el poder político sobre la base de estas corporaciones.

La revitalización de la comunidad era vista como el punto ideal de mediación entre el excesivo individualismo y el peligro colectivista. Según la visión del Presidente –que compartía con los hombres de la Revolución Argentina, como ya hemos visto – el deficiente proceso de desarrollo en el país había dado lugar a una situación de desequilibrio y conflicto social. Dicha situación, sumada al 'vacío de autoridad', había preparado el terreno para la introducción de elementos disolventes y amenazadores del 'orden y la tradición nacional'¹⁷⁰.

Se hacía necesario entonces, recuperar el equilibrio y la cohesión social, a través de un proceso que asegurara la integración de los sujetos al tejido social y y revitalizara los lazos de solidaridad social. Como primer paso tendiente a lograr este objetivo, se proponía reestablecer el principio de autoridad, puesto que *"Sin autoridad auténtica, elemento esencial de una convivencia armoniosa y fecunda, solo puede existir un remedo de sociedad civilizada (...) Nuestro país se transformó en un escenario de anarquía caracterizado por la colisión de sectores antagónicos, situación agravada por la inexistencia de un orden social elemental"*¹⁷¹.

Así, el año 1966 consagraría, según el Presidente, los principios del orden, la autoridad, la responsabilidad y la disciplina (Rouquié: 1986; 258), necesarios para llevar adelante un proceso de modernización y desarrollo. La acción revolucionaria del nuevo gobierno consistiría, entonces, en el lanzamiento de un programa de reordenamiento y transformación basado en la planificación, la eficiencia y la racionalidad. Tales eran los elementos claves de la propuesta de 'modernización autoritaria' del país¹⁷².

Dicho afán reordenador – aunque no modernizador – se buscó llevar a cabo, también, sobre la sociedad. Con respecto a este punto, varios autores (Tcach: 2003; Pujol: 2003; Puiggrós: 2002) han coincidido en destacar el clima de persecución y censura que el gobierno de Onganía instaló sobre la sociedad, y que se reflejaba en la misma vida cotidiana. Al respecto, César Tcach señala que *"las minifaldas, el pelo largo, el uso de pantalones en las mujeres, o besarse en una plaza fueron censurados como síntomas de la desintegración espiritual de la nación"* (Tcach: 2003; 52).

En el año 1966 el gobierno daba a conocer sus directivas para el *Planeamiento y Desarrollo de la acción de gobierno*. En el punto dedicado a la educación el documento expresaba la necesidad de una reforma educativa. Así, se puede leer que *"Las tensiones que se originan dentro de una sociedad en transición determinan que sea el ámbito de la educación el*

¹⁷⁰ A tal efecto, en el punto 9 de las *Políticas del Gobierno Nacional*, publicadas en el diario La Nación, el 4 de julio de 1966, se fijaba, como uno de los objetivos prioritarios *"neutralizar la infiltración marxista y erradicar la acción del comunismo"*.

¹⁷¹ Mensaje de la Junta Revolucionaria al Pueblo Argentino, Anales de Legislación Argentina, Tomo XXVI B, 1966, p.754

¹⁷² La idea de 'modernización autoritaria' como proyecto fundamental de la Revolución Argentina se encuentra en gran parte de los análisis que se ocupan del período. Se puede consultar al respecto: Lumerman, Juan Pedro: *Historia Social Argentina*. Ed. Docencia, Buenos Aires, 1994; Tcach, César: "Golpes, proscripciones y partidos políticos", en Daniel James (dir): *Violencia, proscripciones y autoritarismo (1955-1976)*, Sudamericana, Buenos Aires, 2003; Rouquié, Alan: *Poder militar y sociedad política en la Argentina*. Ed. Hyspamerica, Buenos Aires; O'Donnell, Guillermo: *1966-1973. El Estado Burocrático autoritario*. Ed. De Belgrano, Buenos Aires, 1982; Rock, David: *La Argentina Autoritaria. Los nacionalistas, su historia y su influencia en la vida pública*. Ed. Ariel, Buenos Aires, 1987.

*que reciba el impacto más fuerte, que obliga a los educadores a reflexionar acerca de una urgente adecuación del sistema que permita mejorarlo cuantitativa y cualitativamente, con el fin de dar una respuesta a los requerimientos y problemas de la época acorde con la evolución técnico – científica que la complejidad del mundo moderno exige (...)*¹⁷³.

La reforma del sistema educativo se enmarcaba en el proyecto más amplio de modernización y transformación, y su planeamiento se alineaba claramente con las necesidades del ‘planeamiento nacional’, fundamentado – como ya expusimos – en una relación indisoluble entre desarrollo y seguridad.

En este sentido, y como parte del proceso de racionalización y reestructuración del sistema educativo, la ley de Ministerios – N° 16.956 – suprimía el Ministerio de Justicia y Educación y creaba la Secretaría de Estado de Cultura y Educación, que quedaba subordinada al Ministerio del Interior. La ley establecía, en el artículo 16, las competencias de la Secretaría, en clara consonancia con los fines revolucionarios expuestos en el Acta del 28 de junio. Según dicho artículo, correspondía a la nueva Secretaría *“la ejecución de las medidas tendientes a la preservación y desarrollo de una auténtica cultura argentina, orientada a elevar los valores positivos de la nacionalidad”*¹⁷⁴.

En la misma ley se establecían las funciones de los Ministerios y las Secretarías. Así, mientras que los primeros se encargaban de la planificación y el establecimiento de las políticas nacionales, las segundas eran los órganos de aplicación de las mismas. De esta forma, la Secretaría de Estado de Cultura y Educación pasaba a ser una mera unidad ejecutora de las políticas diseñadas por el Ministerio del Interior. Dentro de ella, la educación, asociada a la ‘preservación de la nacionalidad’, quedaba subsumida a las necesidades de seguridad y orden social.

Como parte del proceso de reorganización estatal tendiente a lograr una mayor unidad de mando y ejecución, el área de educación quedó, entre 1966 y 1968, estrechamente vinculada a la seguridad. Será en 1969, aún durante el gobierno de Onganía, cuando, por ley 18.416, la Secretaría de Estado de Cultura y Educación se transformará en Ministerio. La ley volvía a la estructura de ocho ministerios, y declaraba, en el artículo 23, las competencias del Ministerio de Cultura y Educación. Entre ellas: *“preservar, promover, desarrollar y contribuir a la elevación de la cultura nacional y a la consolidación de los valores y tradiciones espirituales y morales; así como también orientar, planificar, asegurar y fiscalizar la educación en todos los niveles para servir a los intereses nacionales presentes y futuros (...); entender en el estudio de los planes culturales que contribuyan a la consolidación de los valores y tradiciones, espirituales y morales (...); entender en la investigación y el estudio permanente de los problemas educativos del país; entender en lo relativo a la organización, desarrollo, asistencia, reglamentación, coordinación, fiscalización y supervisión de la enseñanza estatal y privada (en todos sus niveles); (...) asegurar a todos los habitantes la igualdad de posibilidades de acceso a los distintos niveles de la educación (...)*¹⁷⁵.

La creación del Ministerio de Cultura y Educación parece responder a las necesidades y urgencias que planteaba la implementación efectiva del proceso de reforma educativa. Al convertirla en área autónoma – leáse no dependiente del ministerio del interior ni asociada al área de justicia – se pretendía agilizar y racionalizar su accionar.

¹⁷³ “La Nación encara la necesidad de la Reforma. Presidencia de la Nación”, Revista de Educación N° 25, Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, La Plata, 1969, p.25

¹⁷⁴ Anales de Legislación Argentina, Tomo XXVI B, 1966, p.809

¹⁷⁵ Anales de Legislación Argentina, Tomo XXIX C, 1970, p.2764

La política de centralización de conducción y dirección iniciada por Onganía se mantuvo en los sucesivos gobiernos de la 'Revolución Argentina', y en el campo educativo, ésta se combinó con una política de descentralización en lo que atañe a la gestión y administración del sistema. Como parte de este proceso de descentralización, las distintas gestiones de la 'Revolución' continuaron con la política de traspaso de las escuelas de nivel primario a las provincias – política iniciada hacia 1956 y formalizada durante el gobierno de Frondizi –.¹⁷⁶

La Reforma Educativa, modernización y transformación. Educar para el cambio y recuperar el equilibrio social

La reforma se enmarcaba en los intentos, fracasados, de modificación orgánica del sistema educativo nacional, como el anteproyecto de Ley Orgánica de Educación. De acuerdo con ella, se trataba de elaborar una política educativa 'renovadora y moderna' acorde con las exigencias que el desarrollo y la modernización del país requerían. Así lo expresaba él por entonces Ministro de Educación de la Provincia de Buenos Aires, Alfredo G. Tagliabúe: *"La modernización y el desarrollo nacional requieren una escuela 'contemporánea', abierta a las exigencias culturales y tecnológicas de la sociedad moderna(...)"*¹⁷⁷.

Al igual que las estructuras económicas y políticas de la sociedad, el sistema educativo argentino también pecaba de anacronismo, en la medida en que ya no estaba capacitado para atender a las necesidades del proceso de modernización y desarrollo. Por ello se volvía necesaria su reforma y transformación. En este sentido, y según el mismo documento, la problemática a resolver en el cambio era la siguiente: *"1- Establecer un período largo de educación general, lo cual se traduce en un aumento de la escolaridad obligatoria (...); 2- Capacitar al individuo para darle la seguridad que le permita mantener su individualidad integrado en el contexto social (...); 3- Dotar al individuo de un tipo de preparación básica que le permita seguir aprendiendo por sí mismo, puesto que toda la vida es un continuo aprendizaje."*¹⁷⁸

El primer y el último punto trataban de dar cuenta del problema de la capacitación en un mundo caracterizado por la 'multiplicación en los avances de la técnica', mediante la introducción de la escuela intermedia; con respecto al segundo, la inquietud por asegurar una individualidad que no amenazara la integración social remite a una preocupación por la generación de movimientos 'colectivistas' y 'masificadores'. Preocupación que, como veremos, aparecerá recurrentemente en los argumentos a través de los cuales se trataba de justificar la necesidad de la reforma.

El modelo educativo propuesto en la Reforma se asentaba sobre dos pilares fundamentales: la integración y la formación y capacitación laboral. Sabemos que la

¹⁷⁶ Lo dicho se puede ver en los Anales de Legislación Argentina, a través de los distintos decretos por los cuales se establecían o se ratificaban convenios entre el Ministerio de Educación y las provincias sobre transferencias a éstas de los servicios de enseñanza primaria. Ver, por ejemplo, el decreto 490, del 24 de febrero de 1969, que ratificaba el convenio entre el mencionado Ministerio y la Provincia de La Rioja. Anales de Legislación Argentina, Tomo XXIX A, 1969, p.344

¹⁷⁷ "Reunión coordinadora de Ministros", La Revista de Educación N°15, Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, La Plata, 1967, p.15

¹⁷⁸ Ibidem, p.25-26

función de integración es propia de todo sistema educativo moderno, sin embargo, conviene aclarar en que sentido entiende la reforma la idea de integración. La misma parte del diagnóstico de la sociedad que los hombres de la Revolución Argentina traían consigo.

Veamos. En 1967 el gobernador de la Provincia de Buenos Aires – Gral. Francisco A. Imaz – expresaba, en el mensaje de inauguración del ciclo lectivo, lo siguiente: *“Nos toca vivir un momento histórico particularmente crítico. Los profundos cambios que se operan en el orden tecnológico conmueven con premura ciertas estructuras de subsistencia secular. La dinámica de esos cambios supera la capacidad reactiva del hombre para adecuarse a la nueva situación. La sociedad masificada, pone en peligro los sagrados valores que constituyen a la persona humana (...) Las pautas de vida de la sociedad tradicional se ven sustituidas por otras recientes que corresponden al cambio que se va operando”*¹⁷⁹.

Para estos hombres, el cambio y la transformación social no solo habían provocado un desequilibrio social, sino también generacional: *“(…) Cuando los cambios sociales se producían a ritmo lento, los elementos generacionales se depositaban también lentamente, pero desde el momento en que las transformaciones sociales cobraron ritmo vertiginoso van decantando generaciones con una rapidez inusitada. Adultos y jóvenes viven hoy una reciente separación generacional. A la ya clásica soledad individual del adolescente, ha venido a sumarse la soledad de la generación joven; de una generación que busca extrañas formas de expresión, porque encuentra cerradas todas las barreras que posibilitan el diálogo; de una generación que no es más rebelde que lo fuera otrora la que hoy es adulta, pero agudiza su disconformidad porque no acierta a superar el abismo que la separa de los adultos”*¹⁸⁰.

Nuevamente, desde el Estado, se buscaba dar cuenta de las transformaciones sociales que afectaban al tejido social, sin embargo, esta vez, la respuesta se daría en términos de recuperación y mantenimiento del orden social, a partir de una formación que asegurara el equilibrio y la cohesión : *“La formidable mutación que se erige como signo definitorio de nuestro tiempo pone al maestro ante la ardua tarea de conservar lo transtemporal, lo invariable, lo que permanece a través del cambio, ajustándolo a un presente que huye cada vez con mayor velocidad (...) La escuela (...) ha de ser el medio donde las nuevas generaciones alcancen una formación integral, en el cultivo de los valores científicos, éticos y sociales, que permitan al individuo insertarse en la sociedad como miembro activo de ella”*¹⁸¹.

La educación integral remitía a la necesidad de formar la ‘personalidad’ del educando, mediante una adecuación jerárquica que abarque todos los planos del hombre: *“la educación (...) además de elevar al individuo de la vida natural a un nivel cultural, debe vigorizar su conciencia y despertar en el educando el sentido de la propia responsabilidad. (...) debe brindar al adolescente un claro conocimiento de la vida social, una visión del hombre y un justo sentido de su ubicación en la comunidad (...)”*¹⁸². Así, la Reforma desplazaba el eje de

¹⁷⁹ “Mensaje”, Revista de Educación N°14, Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, La Plata, 1967, p.5

¹⁸⁰ “El maestro en la época actual”. Conferencia del Subsecretario de Educación Prof. Benicio Carlos Villarreal, Revista de Educación N°16, Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, 1967, p.23

¹⁸¹ “Conferencia del Señor Subsecretario de Educación, Profesor Benicio Carlos A. Villarreal”, Revista de Educación N°17, Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, La Plata, 1968, p.20

¹⁸² “Discurso del Ministro de Educación de la Provincia de Buenos Aires, Prof. Alfredo G. Tagliabúe”, Revista de Educación N°14, Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, La Plata, 1967, p.9

formación individual a la formación social, buscando el justo 'equilibrio' entre la el individuo y la comunidad.

Entre 1966 y 1972, en todo el país se asiste al intento de aplicación de la Reforma Educativa. En este intento se pueden distinguir dos etapas: la primera – de 1967 a 1971 – fue la de planeamiento, difusión y puesta en práctica de experiencias pilotos, como por ejemplo, en la Provincia de Buenos Aires. La segunda etapa – de 1971, hasta su suspensión definitiva en 1972, se caracterizó por los esfuerzos, por parte de las autoridades, de hacerla perdurar en un contexto caracterizado por una fuerte oposición docente. El fracaso de la Reforma no fue más que la expresión de un fracaso más amplio y rotundo, el del proyecto modernizador autoritario de la Revolución Argentina.

Educando para el cambio y la transformación, educando para el orden y la solidaridad (1973-1976)¹⁸³

El objetivo de erradicar al peronismo de la sociedad y la política pronto se demostró imposible de cumplir. Las múltiples formas políticas que se ensayaron en tal sentido – persecución, proscripción, 'reeducción', integración, etc. – y los sucesivos fracasos no fueron, sino, la expresión de una crisis política y social que se prolongó, sin solución de continuidad, durante dieciocho años.

Los gobiernos del período no supieron, o no pudieron, conformarse en una alternativa al peronismo (De Riz: 1981), de manera tal que la idea de integrar a los sectores identificados con él mismo terminó convirtiéndose en una quimera.

La frustrada vía de la integración política terminó convenciendo a los hombres de la Revolución Argentina, que la única solución posible era la de la vía autoritaria. En la indisoluble relación, por ellos establecida, entre desarrollo y seguridad, se encuentran las bases de una empresa de transformación económica y social que proponía, como condición necesaria, la negación de toda forma de participación política y expresión social.

Sin embargo, el proyecto de la Revolución Argentina no pudo sostenerse ante una sociedad que, sin canales institucionales para participar y expresarse, encontró en la calle la forma de oponerse y rebelarse (Romero: 2002; Lumerman: 1991). Paradójicamente, los gobiernos de la Revolución terminaron alimentando un creciente proceso de movilización social que hizo eclosión en los sucesos de Córdoba de 1969 y de 1971. Junto a este, otro más crudo aún, el de la utilización de la violencia como forma de dirimir los conflictos políticos. La Revolución Argentina había acelerado, durante los cuatro años de gobierno militar, las tensiones sociales que – latentes algunas veces, explícitas otras – constituyeron el trasfondo del inestable escenario político del período iniciado en 1955.

El fracaso de los gobiernos de la etapa 'burocrática- autoritaria' (O'Donnell: 1981) no solo demostró que el vínculo entre Perón y el peronismo era imposible de romper.

¹⁸³ Consideramos pertinente, aquí, realizar una aclaración. Durante el período que abarcó la tercer presidencia peronista, entre 1973 y 1976, se sucedieron cuatro gobiernos. El de Juan Domingo Perón fue solo uno de ellos, y éste solo ocupó la presidencia durante diez meses, hasta su fallecimiento, el 1° de julio de 1974. Sin dejar de lado los otros gobiernos y sus políticas, este apartado se centrará, fundamentalmente, en el proyecto –y accionar – político, social y educativo de Perón. No solo porque todo el período fue marcado por su influencia – ya sea por su presencia o por su ausencia –, sino también porque ambos (proyecto y acción) constituyen un explícito programa de ordenamiento y transformación tendientes a lograr un nuevo orden social.

También demostró que, era justamente Perón, quien representaba la única salida posible a la crisis política y social de la Argentina.

El 12 de octubre de 1973, Perón asumía, por tercera vez, la presidencia de la Nación. Retornaba al poder con el respaldo masivo de la sociedad – resultó triunfante en las elecciones con el 60% de los votos –, y con el apoyo implícito del espectro político.

En su regreso Perón presentaría un proyecto y un programa de acción asentado sobre tres bases: un acuerdo democrático con las fuerzas políticas; un ‘pacto social’ con los grandes representantes corporativos – el Pacto Social suponía un acuerdo entre los sectores empresarios y trabajadores promovido desde el Estado y había sido firmado durante el gobierno de Cámpora –; y una conducción más centralizada de su movimiento. De todos ellos, solo el primero pudo ser realizado, mantenido y consolidado, sin embargo, esto no alcanzaría para poder sobrellevar las consecuencias provocadas por la imposibilidad de poder mantener los otros dos (Romero: 2002)

A fines de 1973, y por decreto 776¹⁸⁴, se aprobaba el ‘Plan Trienal para la Reconstrucción y Liberación Nacional’. En los considerandos del mismo se expresaba que: *“Visto que la lucha por la Reconstrucción y la Liberación nacional que el país ha emprendido no tendría perspectiva de éxito si no se la entiende como una tarea de largo aliento, y en la que cuente la participación de todos los argentinos (...) el Poder Ejecutivo entiende como imprescindible contar con un plan de Acción de carácter integral(...)”*¹⁸⁵.

Al igual que las experiencias que le precedieron, el Plan Perón retoma el objetivo de la modernización y el desarrollo económico como instrumento para el ordenamiento y la pacificación social. La diferencia, empero, se plantea en torno a las vías de realización. Reaparecen, así, los tradicionales principios del Justicialismo: justicia social, unidad nacional e independencia económica. Si el Plan aparece como un programa de acción, delineando los objetivos prioritarios a cumplir, para el trienio 1974/1977, es en el Proyecto Nacional donde se expresa claramente el modelo social y político de Perón.

Anunciado el 1° de mayo de 1974¹⁸⁶, en su discurso ante la Asamblea Legislativa, el Proyecto Nacional o Modelo Argentino es presentado como *“una propuesta de lineamientos generales, antes que de soluciones definitivas”*¹⁸⁷, de su ‘discusión esclarecedora’ deberá surgir, según lo expresaba el propio Perón, el verdadero Proyecto Nacional.

Como plantea Plotkin (1993; 67), en el Modelo Argentino aparecen, en un lenguaje levemente modernizado, la mayoría de sus viejas ideas acerca de lo que debería ser la sociedad, y de cómo organizarla. Lo nuevo, sin embargo, se expresa en una reivindicación de la democracia, del juego democrático y del pluralismo político. Veamos los puntos más sobresalientes del mismo.

El Modelo es presentado como una opción de reconstrucción y transformación social, política y económica, *“equidistante de las viejas ideologías”*¹⁸⁸, en tanto y en cuanto solo de esta manera el Modelo puede servir al proceso de liberación. Como en 1946, Perón parte del reconocimiento de lo inexorable del cambio, y de la necesidad de conducirlo para que este no de lugar al desorden social: *“Es claro que hay fisuras inevitables cuando los cambios son demasiados rápidos y es obvio que la dimensión de las fisuras puede agrandarse en la medida en*

¹⁸⁴ Anales de Legislación Argentina, Tomo XXXIV A, 1974, p.232

¹⁸⁵ La Nación, jueves 20 de diciembre, 1973, p.14

¹⁸⁶ La Nación, jueves 2 de mayo de 1974, p.1

¹⁸⁷ Ibidem, p.19

¹⁸⁸ Ibidem, p.33

que cambio se acelere o asuma una dirección equivocada(...)"¹⁸⁹. Para evitar esto, se vuelve necesario determinar las formas del cambio, puesto que "librada la sociedad a una evolución espontánea, resulta víctima de pautas extremas (...)"¹⁹⁰. Cambio y transformación, entonces, pero a partir de reformas que aseguren el orden social.

Así, el Modelo se propone ofrecer un ámbito de coincidencia para "que de una vez por todas los argentinos clausuremos la discusión acerca de aquellos aspectos sobre los cuales ya deberíamos estar de acuerdo"¹⁹¹ La apelación al consenso, el acuerdo y la coincidencia aparece de forma recurrente en el Modelo, y muestra a las claras, la preocupación de Perón por clausurar el conflicto social.

En su papel de conductor – y por lo tanto, según su propia definición, de intérprete de las demandas del momento – Perón asumirá la tarea de reorganizar las relaciones entre el Estado y la sociedad civil. Esa reorganización suponía, para el Líder, la construcción de una 'democracia integrada' o 'democracia social'. La apelación a la democracia es un elemento nuevo en su discurso, desdibujando la centralidad de antaño dada a la estrecha vinculación entre el líder y las masas como eje del sistema político.

El modelo de democracia orgánica se ubicaba a medio camino entre la democracia de partidos y el modelo de organización corporativa de la sociedad. Veamos como la definía el mismo Perón: "Es orgánica porque se realiza en comunidad organizada y porque en tal comunidad participan todos los grupos políticos y sociales en el proceso nacional integrados con todas las fuerzas representativas de los distintos sectores del quehacer argentino; procura el bien común y lo persigue a través del 'desarrollo social del país; se nutre de una ética social que supera la ética individualista, al mismo tiempo que preserva la dignidad del valor humano(...)"¹⁹².

La democracia orgánica era la estructura política que debía darse la comunidad organizada. En ella, la representación a través de los partidos políticos – en tanto y en cuanto es a través de estos que se canaliza la acción política "de la cual deriva la asignación de poder político, como poder de representación y de juicio político (...)"¹⁹³ – se conciliaba con el ordenamiento de los diferentes grupos sociales por funciones en entidades que agrupan a representaciones del trabajo, el empresariado, etc. A tal efecto Perón propondrá, en el Modelo, la creación de un organismo especial, el Consejo para el Proyecto Nacional, paralelo al sistema de partidos, donde los intereses corporativos tuvieran representación (Perón: 1982; p.20).

El Modelo suponía una nueva concepción del Estado, que buscaba superar la concepción y la vieja estructura del Estado liberal, pero que a la vez, tampoco significara el Estado omnipotente y omniabarcador que Perón intentó construir entre los años cuarenta y cincuenta: conducción centralizada y ejecución descentralizada. Por ejemplo, el Pacto Social buscaba la gestión del economía por parte de las fuerzas económicas del capital y el trabajo.

Reconstrucción y liberación; acuerdo y conciliación; comunidad organizada y democracia orgánica. El Modelo para el Proyecto Nacional suponía la propuesta de una nueva sociedad en la cual se superaran los conflictos que desgarraban a la sociedad argentina. Todos esos puntos culminaban en la necesidad de construir una cultura – no solo como elemento conformador de una identidad amenazada por la 'penetración

¹⁸⁹Ibidem, p.48

¹⁹⁰ Ibidem, p.51

¹⁹¹ Ibidem, p.27

¹⁹² Ibidem, p. 86

¹⁹³ Ibidem, p. 87

extranjera' – sino también, como conjunto de normas y valores que socializara el nuevo hombre argentino en los principios del consenso, el acuerdo, la solidaridad, la armonía, el debate constructivo y la responsabilidad social.

En tal sentido, la educación adquirirá un papel fundamental en la formación del 'nuevo hombre argentino'. Ahora bien, ¿educar al 'nuevo hombre' sobre que bases y en atención a que valores?.

Si volvemos la mirada hacia el Proyecto Nacional, veremos que la educación para la liberación – fundamental en la primera fase del gobierno peronistas, y en los primeros meses de Peron en el poder – dejará lugar prioritario, sin por ello perder importancia, a la educación del ciudadano. Esto es, a la educación para la restitución y reconstrucción del orden social. Recordemos que el Plan fue dado a conocer en diciembre de 1973, mientras que el Proyecto es anunciado públicamente por Perón en mayo de 1974, cinco meses después.

En ese lapso, las tensiones dentro del movimiento se dispararon a tal punto que terminaron convirtiéndose en un conflicto abierto culminando con el rechazo contundente por parte de Perón hacia el ala más radicalizada. La posibilidad de un mayor control y una más enérgica conducción del líder sobre su propio movimiento se desvanecían, obstaculizando el proyecto de conciliación y reconstrucción política y social¹⁹⁴.

La educación aparece así, en el Modelo, como el instrumento privilegiado de conformación, consolidación y transmisión de una cultura que asegure la identidad nacional y, junto con ello, como elemento de integración exigencia ineludible de toda comunidad organizada (Perón: 1982; 84).

Veamos. El proyecto de Perón asumía la necesidad de reconstruir los lazos de solidaridad y cohesión social, de manera tal de construir una comunidad organizada, esto es, una sociedad en donde los intereses colectivos e individuales se equilibraran en torno a la idea de 'bien común'. La comunidad organizada no era algo nuevo en el ideario de Perón, lo que si en cambio se presenta como una novedad, es el componente democrático y representativo de la misma. El pluralismo político, la posibilidad del disenso y el debate aparecen, ahora, como elementos indispensables en pos del acuerdo y el consenso.

Para esto, se hacía necesario reconstruir los canales institucionales de participación y canalización de las demandas y los intereses sociales. La democracia orgánica o social se presentaba, en este sentido, como el instrumento más adecuado para ello. Sin embargo, la reorganización social y política no bastaba por sí misma, esto es, el proyecto de Perón supone también, la formación del 'nuevo hombre argentino' (Perón: 1982; 73).

¹⁹⁴ Los enfrentamientos con la corriente 'izquierdista' dentro del movimiento, y las dificultades a que esto daba lugar, quedan patentes a través de los continuados decretos de prohibición de la acción de grupos y movimientos denominados subversivos, y de prohibición o censura de sus medios de prensa. A modo de ejemplo: en agosto de 1973 – por decreto 1454 – se declara ilegal la actividad del Ejército Revolucionario del Pueblo – ERP – (Anales de Legislación Argentina, Tomo XXXIII D, 1973, p.3746); en 1974 – y por decreto 811 – se prohíbe el diario 'El Mundo', órgano de difusión del ERP (Anales de Legislación Argentina, Tomo XXXIV A, 1974, p.376); en junio de ese mismo año – y por decreto 1704- se prohíbe la revista 'El Peronista' (Anales de Legislación Argentina, Tomo XXXIV C, 1974, p.2093)

El Proyecto Nacional *“requiere del hombre de nuestra tierra que debe integrar la esencia de cualquier hombre de bien: autenticidad, creatividad, responsabilidad (...) espiritualidad (...)”*¹⁹⁵. Son estos principios universales lo que deben orientar el pensamiento y la acción de todos los miembros de la comunidad organizada. La socialización en esos valores aseguraría la integración a la comunidad: *(...) ‘integrar significa, para nosotros, ‘integrarse’, y la condición de la integración del ciudadano en la comunidad, es que la sienta como propia, que viva en la convicción (...) de que no hay diferencia entre sus principios individuales y los que alienta su Patria”*¹⁹⁶.

Dos son las instituciones que propone el modelo como instrumentos de integración y formación ciudadana: la familia y la educación.

Considerada como el núcleo primario, la célula social básica, cuya integridad debe ser cuidadosamente resguardada ante *“la creciente anarquía de los valores esenciales del hombre y de la sociedad (...)”*¹⁹⁷, la familia tiene, como rol dentro de la comunidad organizada, la de proyectar al individuo hacia la comunidad: *“es la solidaridad interna del grupo familiar la que enseña que el amar es dar, siendo ese el punto de partida para que el ciudadano aprenda a dar de sí todo lo que sea posible en bien de la comunidad”*¹⁹⁸. Dentro de ella, deben rescatarse los vínculos entre padres e hijos, asentados en una autoridad, no entendida como símbolo de dominio, sino como principio de orientación.

Dentro de la familia, la mujer tiene reservado un papel fundamental, ella constituye el ‘centro anímico’ de la familia, y su protección de madre la que inicia al niño en la identificación de su función social (Perón: 1982; 76). El papel de la mujer dentro de la familia, Perón lo proyectaba al resto de la comunidad, reservándole un lugar preponderante en el Modelo: *“en cuanto a la mujer, estamos profundamente satisfechos como mandatarios y como hombres de su evolución en nuestra sociedad. Más de veinticinco años han pasado desde que la asignación del derecho de voto femenino terminó con su subordinación política. Nuestras mujeres mostraron desde entonces, que pueden trabajar, elegir y luchar con los varones, y preservar, al mismo tiempo, los atributos de femeneidad y de esposas y madres ejemplares que impregnan de afecto nuestra vida”*¹⁹⁹.

Signo de los tiempos, Perón rescataba la función económica y política de la mujer, pero, fundamentalmente, su función social como madre y esposa.

La tarea de la familia – primera instancia de socialización e integración – se continuaba en el sistema educativo: *“Ya en la infancia – dirá Perón –, deben sentarse los fundamentos para la conformación de un ciudadano sano, con firmes convicciones éticas y espirituales (...)”*²⁰⁰.

Para ello, se propone el acceso cada vez mayor del pueblo a la formación educativa en todos sus grados, en tanto y en cuanto esto supone una exigencia ineludible para lograr la armonía social.

¹⁹⁵ Juan Domingo Perón: El Proyecto Nacional. Mi testamento político. El Cid Editor, Buenos Aires, 1982, p.73

¹⁹⁶ Ibidem, p.71

¹⁹⁷ Ibidem, p.75

¹⁹⁸ Ibidem, p.76

¹⁹⁹ ‘La Argentina necesita un Proyecto Nacional. Texto completo del discurso del presidente’. La Nación, jueves 2 de mayo, 1974, p.22

²⁰⁰ Juan Domingo Perón: El Proyecto Nacional. Mi testamento político. El Cid Editor, Buenos Aires, 1982, p.82

Cada uno de los niveles educativos tenía un papel que cumplir en este sentido. Así, y según lo expresado por el Ministro Taiana, el nivel pre-escolar consistía una de las preocupaciones fundamentales ya que *“estamos absolutamente convencidos que toda la transformación que nosotros esperamos del país, toda la tarea de la reconstrucción y la liberación nacional debe arrancar desde el niño, desde los primeros años de la vida, ahí es donde debemos forjar al hombre nuevo, el hombre del futuro (...)”*²⁰¹.

En el mismo sentido, el Ministro de Educación de la Provincia de Buenos Aires – Dr. Alberto Baldrich – proponía que la educación pre-escolar en la Provincia, asumía *“la responsabilidad de ayudar a los niños a prepararse para el cambio (...) queriendo conciliar (...) la función conservadora de los valores culturales que hacen a la esencia de nuestro ser nacional y de nuestro propio estilo de vida, con la tarea de preparar a los educandos para el cambio(...)”*²⁰².

En el campo de la educación primaria, el objetivo de ampliación del sistema se articulaba en torno a un principio básico: el establecimiento de las bases elementales de la formación física, psíquica y espiritual del niño – indispensable para la conformación del ciudadano.

Se trataba de darle a la educación un contenido de formación ‘integral’, considerada de valor estratégico para la *“conducción de una comunidad organizada”*²⁰³. La idea de formación integral – ya presente en el proyecto educativo propuesto por Perón en sus primeros gobiernos – suponía, no solo la formación intelectual, sino también la formación ética y moral, asegurando así la integración del individuo a la comunidad.

A tal efecto, en la Provincia de Buenos Aires, se proponía la creación de los centros educativos complementarios, a fin de lograr en ellos la *“formación e información complementaria de la acción escolar”*²⁰⁴. Los Centros tenían como objetivo extender la educación a la familia y la comunidad, en pos de un *“desarrollo de la vida intelectual, de la incentivación de la expresión y la comunicación, y de la integración en la vida social”*²⁰⁵.

Del mismo modo, en 1974 se establece la enseñanza de la Doctrina cooperativa en las escuelas primarias de la provincia²⁰⁶. La misma se instituía en virtud de la formación de *“hombres dignos, justos y solidarios, fraternos e integrados en una comunidad feliz y esperanzada, en marcha hacia un nuevo orden de vida en lo social, lo político y lo económico”*²⁰⁷. La enseñanza del cooperativismo resume – en buena manera – los objetivos que perseguía el Modelo en el ámbito educativo, adquisición de hábitos y una sólida formación moral. Veamos que podían aprender los alumnos a partir de la doctrina cooperativa: *“la educación cooperativa encuentra plena justificación, entre otros motivos, en la constitución particular de sus elementos básicos y en el carácter democrático de los principios que la caracterizan (...) Adhesión voluntaria,*

²⁰¹ ‘Discurso de apertura al Seminario Regional sobre literatura infantil, pronunciado por el Ministro de Cultura y Educación, Jorge Taiana’, Centro Nacional de Documentación e Información Educativa (CENDIE), Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires, abril/junio de 1974, N°13, p.22

²⁰² ‘La Enseñanza Pre-escolar en la Provincia de Buenos Aires’, Revista de Educación, Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, junio de 1974, N°1, p.22

²⁰³ ‘Nuevos objetivos de los centros educativos complementarios’, Revista de Educación, Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, junio de 1974, N°1, p.24

²⁰⁴ Ibidem, p.23

²⁰⁵ Ibidem, p.28

²⁰⁶ Ibidem, p.57

²⁰⁷ Ibidem, p.55

(...) control democrático, (...) ejercicio pleno de la democracia representativa y acatamiento de las decisiones populares y fortalecimiento de sus instituciones(...)"²⁰⁸.

El proyecto educativo contenido en el Modelo habla a las claras de la necesidad de reeducar a una sociedad que, durante poco más de dos décadas había experimentado de forma recurrente, la inestabilidad, el conflicto y la lucha violenta. Reeducarlo en los principios de la unidad y la conciliación como ejes fundamentales del nuevo orden social propuesto. Conciliación y democracia, como elementos nuevos, formación del 'nuevo hombre' para la comunidad, como elementos que permanecen.

La formación del ciudadano – pues a eso hace referencia la idea del 'nuevo hombre' – se convirtió en el principio rector de la educación durante el último gobierno de Perón. Los mismos elementos seguirán presentes una vez fallecido el anciano líder, sin embargo, los sentidos que orientaban esa formación habían cambiado²⁰⁹.

El 1° de julio de 1974, el fallecimiento de Perón llevó a la presidencia a su mujer, María Isabel Martínez de Perón. El precario equilibrio que había elaborado el líder justicialista se fue resquebrajando rápidamente al compás de la 'derechización' del programa político impuesto por Isabel y su Ministro de Bienestar López Rega.

En el plano educativo, el reemplazo del Ministro Taiana por Oscar Ivanissevich al frente de la cartera – ex titular del Ministerio durante la segunda presidencia de Perón – supuso un cambio de miras con respecto a los objetivos y las políticas educativas. La prioridad era, ahora, eliminar la subversión del sistema, fundamentalmente de las universidades, llevando adelante una política de orden social, de corte netamente conservador. Así lo expresaba Ivanissevich el 10 de septiembre de 1974, en ocasión de la celebración del día del maestro: *"(...)nos hemos propuesto rescatar el alma de la escuela argentina perdida en un internacionalismo materialista. Vivimos hoy un estado convulsivo revolucionario que es menester ordenar (...) Los dineros destinados a educar al soberano no deben dedicarse a otras cosas y menos a estimular la indisciplina, el desorden y la subversión. Esto en ningún nivel de la enseñanza. (...) La misión de este ministerio es el rescate espiritual de la república (...) Nuestra divisa es tradición y progreso (...)"²¹⁰.*

Uno y otro – tanto el proyecto de Perón, como el de su sucesora – encontraban en la formación del ciudadano, la herramienta del orden social, sin embargo, diferían en lo que ese orden suponía. Para Perón, el orden solo podía darse sobre la base del consenso, la integración, la cohesión y la solidaridad, para su sucesora, el orden solo podía darse mediante la exclusión de los elementos indeseables y el disciplinamiento social

El fracaso de uno y otro llevarían, nuevamente, a un golpe militar. El 24 de septiembre de 1976, las Fuerzas Armadas destituían a la presidente, ante la pasividad de la ciudadanía, en iniciaban el Proceso de Reorganización Nacional.

²⁰⁸ Ibidem, p.56

²⁰⁹ Cabe aquí una aclaración. En parte de la historiografía dedicada a analizar la política educativa del período suele marcarse como un punto de inflexión de la misma, el fallecimiento de Perón y el ascenso de Ivanissevich a la cartera educativa. Esto aparece como un parteaguas, entre un modelo educativo destinado a la educación para la liberación y un modelo educativo destinado a la educación para el orden. A nuestro entender, se trataría más bien de un lento deslizarse, iniciado ya durante la última gestión de Perón.

²¹⁰ 'El Señor Ministro de Cultura y Educación Dr. Oscar Ivanissevich habló a los docentes y al país con motivo del día del Maestro', CENDIE, Ministerio de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires, Julio/Septiembre de 1974, N°14, p.5

Disciplinar, ordenar, educar, formar (1976-1983)

Hacia marzo de 1976, la situación económica, política y social de la Argentina parecía haber llegado a un punto de no retorno, que volvía imposible pensar en una salida a la crisis que no fuera la de una nueva intervención militar.

El peronismo, esa suerte de presencia constante – amenazante para algunos, promesa para los más – que signó durante casi tres décadas la vida nacional había fracasado en su último intento de conciliación y concertación. Antes y durante el gobierno de Perón, la violencia. Después, más violencia. Pero además, el desquicio dentro mismo del movimiento, el problema de la sucesión y el débil y lacónico gobierno de Isabel Martínez de Perón; la guerrilla y la crisis económica. ¿Algo muy similar al caos?. Si la sociedad del momento lo percibía así es algo que, por ahora, no podemos aseverar. Pero cierto es que será esa idea de ‘caos’ y ‘desorden social’ la que – construida o experimentada – preparará el terreno para que el 24 de marzo de 1976 un nuevo golpe militar desaloje al último gobierno peronista del poder.

Ese día, la Junta Militar – integrada por el Comandante General del Ejército, Teniente General Jorge Rafael Videla, el Comandante General de la Armada, Almirante Emilio Eduardo Massera y el Comandante General de la Fuerza Aérea, Brigadier General Orlando Ramón Agosti – se instalaba en el gobierno de la Nación

Continuando con una tradición inaugurada en 1955 por la Revolución Libertadora, y en 1966 por la Revolución Argentina, el flamante régimen militar se autodenominaría “Proceso de Reorganización Nacional”, procurando, de esta forma, transmitir lo que sus protagonistas entendían como misión a cumplir: *“corregir excesos, impedir desviaciones, reordenar y reencauzar integralmente la vida nacional, cambiar la actitud argentina con respecto a su propia responsabilidad individual y social (...)”*²¹¹

Tal misión se entendía solo dentro de un contexto caracterizado por *“un tremendo vacío de poder, capaz de sumirnos en la disolución y en la anarquía (...) la falta de una estrategia global que, conducida por el poder político, enfrentara la subversión; a la carencia de soluciones para problemas básicos de la Nación cuya resultante ha sido el incremento permanente de todos los extremismos; la ausencia total de los ejemplos éticos y morales que deben dar quienes ejercen la conducción del Estado (...)”*²¹².

Acorde a este diagnóstico, los hombres de la Junta venían a ocupar ‘un vacío de poder’, para ordenar a una sociedad sumergida en la disolución y en la anarquía. Para ello, se proponían terminar con el desgobierno, la corrupción y el flagelo de la subversión, en tanto y en cuanto cada uno de estos elementos ponían en peligro la integridad de la Nación. Tal tarea, suponía, como requisito indispensable, *“el ejercicio severo de la autoridad para erradicar definitivamente los vicios que afectan al país”*²¹³

Cargado de metáforas organicistas, el discurso de las Fuerzas Armadas daba cuenta de la sociedad como un ‘cuerpo enfermo’, descompuesto por el ‘virus’ de la subversión, el desorden, el caos y la anarquía. Enquistado el ‘virus’ en todos y cada uno de los espacios del cuerpo social, la única solución posible era la de erradicarlo mediante una certera y basta política de disciplinamiento social que no conocería ni plazos, ni límites definidos.

²¹¹ ‘Bases para la intervención de las Fuerzas Armadas en el Proceso Nacional’, Anales de Legislación Argentina, Tomo XXXVI A, 1976

²¹² ‘Proclama de la Junta Militar’, Anales de Legislación Argentina, Tomo XXXVI A, 1976

²¹³ Ibidem

El nuevo gobierno parecía plantear, en cierto sentido, un retorno al programa de la 'Revolución Argentina'. Al menos si pensamos en sus objetivos de orden y disciplinamiento social. Sin embargo, a diferencia del proyecto inaugurado en 1966, el Proceso nunca supuso un rechazo contundente al régimen liberal y sus instituciones políticas, mucho menos planteó la reconstitucionalización del país en un sistema corporativo (Di Tella: 1998; 339). Tampoco estrechó lazos indisolubles entre orden, desarrollo y modernización, puesto que no se trataba, para el Proceso, de 'ordenar' para 'crecer'. Si se trataba, en cambio, de 'ordenar' para 'defender', 'restituir', e 'instaurar': defender la Nación y la integridad nacional, restituir el sistema de valores y jerarquías tradicionales, e instaurar – por último – un régimen 'verdaderamente democrático'²¹⁴.

Pero, ¿de qué valores hablamos?. Los hombres del Proceso filiarán su discurso – y su acción – en una defensa de los valores de la tradición nacional, occidental y cristiana. La vigencia “ *de los valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y de la dignidad del ser argentino*” constituía uno de los Objetivos Básicos, declarados en el Acta del 24 de marzo de 1976²¹⁵.

Considerada la amenaza subversiva como el instrumento de una ideología extranjera – pero que actúa en el interior de la sociedad, dentro de sus instituciones (familia, religión, educación) promoviendo la fragmentación y la disolución – el conflicto social será entendido, también, en términos nacionales. En la idea de Nación, los hombres del Proceso buscarán aquel elemento a partir del cual reconstituir la 'unidad moral' necesaria para el restablecimiento del orden social: “*La unidad nacional es la cohesión e integración espiritual de los miembros de la Nación; su permanente afianzamiento constituye la base fundamental e imprescindible para la consolidación y proyección del país*”²¹⁶

Se tratará, entonces, de la defensa de la Nación, de la restauración de “*todo aquello que constituye la esencia misma de la tradición nacional*”²¹⁷. La esencia de esa tradición se encarnaba en los valores e ideales de la 'concepción cristiana de la vida'; de la familia, puesto que “*como entidad superior al Estado constituye el grupo social esencial, ya que es el punto de convergencia de las generaciones y el lugar natural de aprendizaje y comunicación de la tradición nacional, de los principios morales y religiosos y del orden armónico entre persona y sociedad*”²¹⁸, y de la democracia.

²¹⁴ En el Acta en donde se fijaban el propósito y los objetivos del Proceso, la Junta Militar fijaba, como único propósito “*Restituir los valores esenciales que sirven de fundamento a la conducción integral del Estado, enfatizando el sentido de moralidad, idoneidad y eficiencia, imprescindibles para reconstituir el contenido y la imagen de la Nación, erradicar la subversión y promover el desarrollo económico de la vida nacional basado en el equilibrio y participación responsable de los distintos sectores, a fin de asegurar la posterior instauración de una democracia republicana, representativa y federal (...)*”. ‘Acta fijando el Propósito y los Objetivos Básicos para el Proceso de Reorganización Nacional, Anales de Legislación Argentina, Tomo XXXVI A, 1976.

²¹⁵ ‘Acta fijando el Propósito y los Objetivos Básicos para el Proceso de Reorganización Nacional’, Anales de Legislación Argentina, Tomo XXXVI A, 1976

²¹⁶ ‘Acta fijando las Bases Políticas de las Fuerzas Armadas para el Proceso de Reorganización Nacional’, Anales de Legislación Argentina Tomo XXXIX D, 1979, p.3591

²¹⁷ ‘Homenaje a Sarmiento. Discurso pronunciado por el Subsecretario de Educación, Profesor Floreal A. Conte’, Revista de Educación, Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, La Plata, 1976, p.21

²¹⁸ ‘Acta fijando las Bases Políticas de las Fuerzas Armadas para el Proceso de Reorganización Nacional’, Anales de Legislación Argentina Tomo XXXIX D, 1979, p.3593

La “*instauración de una democracia republicana, representativa y federal*” constituía el propósito último al que iba dirigida la acción del Proceso. A simple vista, parecería contradictorio que los hombres del Proceso filiaran de forma permanente sus discursos en la idea de democracia, cuando sus acciones pasaban más bien por la negación de todo derecho a la participación, expresión, inclusive, la negación al mismo derecho a la vida.

Para los hombres del Proceso, la democracia no es concebida en términos de un régimen político o una forma de gobierno, sino más bien en términos de un ‘estilo de vida’ (Romero: 2002; Rock: 1987), un ‘estado social’ (Barbero y Devoto: 1983) –. La democracia forma parte de la tradición nacional en tanto y en cuanto se asocia a ‘vida civilizada’, a la convivencia pacífica y ordenada, a la aceptación de la ‘verdadera autoridad’. Todo lo cual había sido subvertido por décadas en donde había primado “*el odio a los mejores, a los más aptos, a los virtuosos y el encubrimiento de ineptos, inmorales, personajes inferiores que solo se dedican a halagar a los instintos de las masas, lo que ha traído como consecuencia, la decadencia que arrastramos (...)*”²¹⁹. Más que por su valor político, la democracia importa por su valor social y cultural.

En el mismo sentido, la idea de República, entendida en tanto ‘gobierno de la cosa pública’, importa más allá de cualquier régimen político. Se trata, fundamentalmente, de la defensa del ‘bien común’: “*el bien común es el conjunto de condiciones de la vida social por el cual se establece un cierto orden creador de seguridad y confianza, preservador de la paz, indispensable para el desarrollo en plenitud de la comunidad y de cada uno de sus miembros, en justo equilibrio, sin detrimentos de individuos ni sectores. (...) El bien común debe ser el principio orientador para gobernantes y gobernados*”²²⁰.

En la defensa, entonces, de aquellos valores e ideales que conformaban y definían la tradición nacional, y en su misión de restituirlos – y junto con ellos a las instituciones naturales – los hombres del Proceso propondrán un nuevo orden, una sociedad en donde “*(...) el hombre realiza los fines propios de su naturaleza a través de la pluralidad de grupos sociales, desde la familia hasta el Estado en la cúspide. Los grupos intermedios, asociaciones situadas entre uno y otro, procuran la defensa, promoción o realización de algún tipo de interés o necesidad de sus integrantes.*”²²¹.

Se trataba, en suma, de recuperar los tradicionales mecanismos de integración y mediación entre el individuo y la comunidad. Para ello, los hombres del Proceso propondrán un programa que se reducía, en líneas generales, a tres puntos principales: disciplinar, reordenar, restaurar. Dentro del mismo, el sistema educativo fue considerado un frente de primordial importancia.

Educación en el Proceso de Reorganización Nacional I: orden, disciplinamiento y reorganización del sistema

En octubre de 1977, y por resolución 538, el entonces Ministro de Educación de la Nación daba a conocer el documento ‘Subversión en el ámbito educativo (conozcamos a nuestro enemigo)’. Destinado a ser distribuido en todos los establecimiento educacionales,

²¹⁹ ‘La educación y el futuro. Mensaje del gobernador de la Provincia de Buenos Aires, Gral. de Brigada, Ibérico M. Saint Jean’, diciembre de 1977, p.12

²²⁰ ‘Acta fijando las Bases Políticas de las Fuerzas Armadas para el Proceso de Reorganización Nacional’, Anales de Legislación Argentina Tomo XXXIX D, 1979, p.3591

²²⁰ Idem, p.3592

²²¹ Idem, p.3592

y difundido entre docentes y directivos, el documento presentaba una visión apocalíptica de la situación en que se encontraba el sistema educativo al momento de producirse la llegada del gobierno militar. Según esta, la actividad subversiva en la educación había actuado *“neutralizando la fuerte vocación y sentido nacional de la docencia argentina (...) el sistema educativo y los procesos culturales (...) sufrieron una desarticulación con respecto a los destinos de la Nación (...)”*²²².

Para esto, el accionar subversivo se servía de personal docente ‘ideológicamente captado’, quien, a través de charlas o lecturas ‘tendenciosas’²²³ buscaba lograr en el estudiantado *“una personalidad hostil a la sociedad, las autoridades y a todos los principios e instituciones fundamentales que la apoyan: valores espirituales, religiosos, políticos, Fuerzas Armadas, organización de la vida económica, familiar, etc.(...)”*²²⁴. Tal acción, iniciada en los primeros grados de la escuela primaria, se continuaba, en una especie de *“circuito cerrado de autoalimentación en el cual las ideas inculcadas en el ciclo primario son profundizadas en el secundario y complementadas en el terciario, para luego como docentes y ya en un nivel decididamente activo, continuar la tarea de formación ideológica marxista en las nuevas generaciones que ingresen a la estructura educativa(...)”*²²⁵.

Así, probada la existencia de un sistema educativo caracterizado por el desorden, la desjerarquización y el incumplimiento de los docentes en sus tareas específicas – síntomas todos estos de ‘una grave enfermedad moral’ que afectaba toda la estructura cultural educativa – desde el documento se proponían las acciones a seguir. En primer lugar *“actuar con rapidez y energía para arrancar la raíz de la subversión”*²²⁶, esto es, ordenar, disciplinar y recuperar la autoridad. Luego, y según lo establecido en el Acta de Objetivos, conformar un sistema educativo *“acorde con las necesidades del país, que sirva objetivamente a los objetivos de la Nación y consolide los valores y aspiraciones culturales del ser argentino”*²²⁷.

Si la primer tarea puede ser entendida en términos de ‘limpieza’, reordenamiento y reorganización, lo segundo puede ser entendido en términos de la ‘construcción’ del nuevo ‘ciudadano’, en la necesidad de *“afianzar las instituciones democráticas, proporcionando una formación del alumno para la práctica de este estilo de vida”*²²⁸. Conviene ver de forma más detallada cada uno de estos aspectos.

Educación en el Proceso de Reorganización Nacional I: orden, disciplinamiento y reorganización del sistema

A través de sus documentos básicos, como ya hemos visto, el Proceso de Reorganización Nacional fijó las pautas que el gobierno militar iba a seguir en materia

²²² ‘Subversión en el Sistema Educativo (conozcamos a nuestro enemigo)’. Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires, 1977, p.47

²²³ En este sentido, el documento señalaba, con preocupación, una *“notoria ofensiva marxista en el área de la literatura infantil que se propone emitir un mensaje que parte del niño y le permita ‘autoeducarse’ sobre la base de la ‘libertad y la alternativa’(...)”*. Ibidem, p.49

²²⁴ Ibidem, p.54

²²⁵ Ibidem, p.59

²²⁶ Ibidem, p.59

²²⁷ ‘Acta fijando el Propósito y los Objetivos Básicos para el Proceso de Reorganización Nacional’, Anales de Legislación Argentina, Tomo XXXVI A, 1976

²²⁸ ‘Realidad y proyección de la educación. Gral. de Brigada Ovidio J. Solari, Ministro de Educación de la Provincia de Buenos Aires, La Revista, Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, La Plata, 1976, p.20

educativa. En tal sentido, en el 'Acta' que fijaba las bases políticas para las Fuerzas Armadas en el Proceso, se señalaba que: *"La cultura y la educación estarán orientadas a asegurar a la sociedad argentina su continuidad histórica, la vigencia de los valores sustentados por nuestra nacionalidad y el acceso a los conocimientos y hábitos tendientes a conformar las actitudes y aptitudes que permitan una convivencia solidaria y productiva y educar a los habitantes del país para estar al servicio de la concepción republicana del gobierno y la sociedad, con el fin de lograr los más altos niveles éticos y técnicos posibles y contribuir a la formación integral de la persona humana (...)"*²²⁹.

Para alcanzar estos objetivos, los hombres del Proceso consideraron prioritario purgar al cuerpo docente de elementos sospechosos de subversión, erradicar de escuelas y universidades toda actividad política y extirpar de estos ámbitos la ideología marxista (Waldman, Garzon Valdéz: 1983; 93). En este sentido, el 29 de marzo de 1976, y por Ley 21278, el gobierno nacional autorizaba al Ministro de Cultura y Educación a suspender el Estatuto docente, atendiendo a los objetivos del Proceso y teniendo en cuenta la situación de *"disfuncionalidad de los cuadros docentes e inorganicidad escolar"*. La suspensión del estatuto se volvía indispensable en aras de una necesaria *"política de administración del personal docente"*²³⁰. En diciembre de 1976, y por Ley 8597²³¹, la misma medida fue tomada en la Provincia de Buenos Aires.

Aunque establecida en ambos casos por el término de un año, dicho plazo fue prorrogado de forma sucesiva: la Ley 21.250²³², de enero de 1977, establece una prórroga de un año en el ámbito nacional, mientras que la Ley 8725, de febrero del mismo año, lo establece en la Provincia de Buenos Aires²³³. En julio de 1978, la Ley 9097, que prorrogaba nuevamente la suspensión del Estatuto en el ámbito de la Provincia de Buenos Aires, autorizaba al Ministerio de Educación provincial a *"declarar inhabilitado para desempeñarse en establecimientos educacionales al personal vinculado a actividades subversivas o que menoscaben el respeto a expresiones de nuestra nacionalidad"*²³⁴. Según lo estipulado por la Ley, dicho personal serían eliminados de los registros de aspirantes o ingreso a la docencia, por el término de cinco años, período durante el cual tampoco podrían desempeñarse como docentes.

Las medidas de suspensión y cesantías de docentes, fueron acompañadas por otras destinadas a limitar y prohibir libros y lecturas destinadas a la educación, así, en la Provincia de Buenos Aires, en octubre de 1976 se establecía la adopción de medidas tendientes a *"limitar el ingreso en los establecimientos (de enseñanza) y su utilización como material formativo e informativo, exclusivamente a aquellas publicaciones que favorezcan y dirijan la formación de la personalidad del educando, su desarrollo intelectual, moral y físico, lo ilustren en nuestra historia, (...) y nuestras instituciones sin deformaciones ni agravios, fomenten el amor a Dios, el concepto de Patria y el respeto a la familia y su autoridad"*²³⁵.

²²⁹ 'Acta fijando las Bases Políticas de las Fuerzas Armadas para el Proceso de Reorganización Nacional', Anales de Legislación Argentina, Tomo XXXIX, 1979, 3595

²³⁰ Anales de Legislación Argentina, Tomo XXXVI B, 1976, p.1043

²³¹ Ibidem, p.1480

²³² Anales de Legislación Argentina, Tomo XXXVII A, 1977, p.110

²³³ Ibidem, p.894

²³⁴ Anales de Legislación Argentina, Tomo XXXVIII C, 1978, p.2715

²³⁵ 'Realizaciones', Revista de Educación y Cultura, Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, La Plata, agosto de 1976, p.200

La tarea de 'ordenamiento' en el ámbito educativo fue acompañada por otra de reorganización de la estructura educativa, destinada, también a 'ordenar, normalizar' y asegurar un mayor control sobre la conducción del mismo. Aunque en este último aspecto, el proceso de control y unidad en la conducción fue acompañado por otro, igual de intenso, de 'descentralización', en la ejecución y la administración²³⁶.

Atendiendo a tal objetivo, hacia 1978 el gobierno militar inició la transferencia de los establecimientos escolares del nivel primario a las Provincias²³⁷. Política iniciada durante el gobierno de Frondizi – y continuada tíbiamente por los gobiernos de la Revolución Argentina –, la misma alcanzó, durante los gobiernos del Proceso, su máxima implementación. Así, la Ley 21810²³⁸, también de junio de 1981, establecía al transferencia de los establecimientos escolares a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires y al territorio Nacional de Tierra del Fuego e Islas del Atlántico Sur. La misma medida se tomó con respecto a los establecimientos educativos del nivel primario de educación de adultos²³⁹.

Justificadas en torno a la necesidad de promover una educación que atienda a la diversidad y características propias de cada zona y región del país, la descentralización no suponía, sin embargo, la pérdida, por parte del Estado nacional de su prioridad normativa, en tanto y en cuanto era el Estado a quien se le reservaba la planificación y el dictado de los planes de estudio a todo el territorio nacional: *“la transferencia proyectada no supone en modo alguno el abandono por la Nación de sus poderes respecto de la enseñanza primaria y preprimaria (...) el Poder Ejecutivo mantiene los poderes y competencias para dirigir la educación primaria y administrar de la mejor manera que entienda conveniente”*²⁴⁰.

²³⁶ A estos fines, en 1976, y por decreto 642, fue intervenido el Consejo Nacional de Educación – medida prorrogada en 1977 – por decreto 1929 – y en 1978 – por decreto 2774. En 1980, el Consejo Nacional de Educación fue reemplazado por la Dirección Nacional de Educación Primaria, a cual asumiría la conducción y administración de los establecimientos primarios.

En 1979 se creaba el Consejo Federal de Cultura y Educación, el mismo unificaba dos organismos – el Consejo Federal de Educación y el Consejo Federal de Coordinación Cultural –, unificación considerada necesaria, según la nota dirigida al Poder Ejecutivo por el entonces Ministro de Educación Juan Llerena Amadeo, *“en bien de la cultura y la educación a fin, buscando a través de un enfoque único y coordinado la adopción de resoluciones sobre las que no cabe un tratamiento separado”*. Según la ley, la le cabía al Consejo, la función de afirmar el desarrollo educativo y asegurar la vigencia de la cultura nacional, mediante la *“consolidación de los valores éticos cristianos, enraizados en la tradición del país”*. Además, la ley dejaba traslucir el principios de subsidiariedad en la educación al afirmar, en su artículo segundo que el correspondía al Consejo *“proponer medidas para que la acción cultural y educativa se estructure y consolide a través de las instituciones naturales y necesarias (familia, municipio, provincia, nación) y de organismos oficiales y privados representativos”*.

Dicho principio quedaría firmemente establecido en la Ley 22.4550 – Ley de Ministerios que derogaba la 20540, sancionada durante el gobierno de Onganía – del 27 de marzo de 1981. La misma, establecía en su artículo 26 que le correspondía al Ministerio Cultura y Educación entender en la elaboración de la política educativa nacional, estatal y no estatal, para todos los niveles y ciclos, sobre la base de la descentralización ejecutiva y la centralización normativa.

²³⁷ Ley 21809, Anales de Legislación Argentina, Tomo XXXVIII A, 1978, p.1454

²³⁸ Ibidem, p.1454

²³⁹ Ley 22367, Anales de Legislación Argentina, Tomo XLI A, 1981, p. 107

²⁴⁰ Anales de Legislación Argentina, Tomo XXXVIII B, 1978, p.1458

Así, la descentralización del sistema, y el declarado principio de subsidiariedad, fue acompañado en la práctica efectiva por una política estatal de neto corte intervencionista en el sistema educativo. Dicha intervención no solo atendía a las necesidades de ordenamiento y reorganización, como planteábamos al iniciar este apartado, sino que también respondió a los fines que el Proceso le asignaba a la educación en sus objetivos de instauración de un régimen verdaderamente democrático, que respondiera a los valores constitutivos y esenciales de la tradición nacional. Se tratará, entonces, una vez reestablecido el orden, de formar al ciudadano.

Educación en el Proceso de Reorganización Nacional II: educar al soberano

En septiembre de 1976, el entonces Subsecretario de Educación de la Provincia, Floreal Alberto Conte, dirigiéndose a los maestros en su día, exponía la importancia de la educación como instrumento fundamental contra la violencia, el caos y la anarquía. La educación, sostenía, *“impide el caldo de cultivo de la ignorancia (formando) en la aceptación de la verdadera autoridad, más que el caudillismo ocasional y carismático, muchas veces bastardeado en la demagogía corruptora”*²⁴¹.

En palabras del Subsecretario, la reorganización nacional tendría en la educación su herramienta fundamental, puesto que, de lo que se trataba, era de *“educar al soberano”*²⁴², solo de esa manera, se evitaría repetir experiencias cuyos ecos y consecuencias aún resonaban fuerte para los hombres del Proceso.

Solo a través de una formación cívica y moral se evitaría la reaparición del caudillo. Pero entiendáse bien, *“no del auténtico hombre fuerte, seguido por sus hombres por sus condiciones viriles y de conductor, sino del actual, del caudillo de la sociedad de masas (...) que posee un dominio total sobre su público siempre en la forma más degradada: la multitud indiferenciada, sin rostro, entregada dócilmente a reaccionar de acuerdo a los hábiles estímulos aplicados por el dictador de turno (...)”*²⁴³.

Así, se trata de atender a una educación que forme, y que lo haga a partir de la *“reafirmación de la personalidad nacional (mediante) una acción de transmisión generacional, por la cual se efectiviza la continuidad de nuestra cultura tradicional y de la filosofía que la orienta (...)”*²⁴⁴.

La educación debe, así, transmitir a los alumnos los valores esenciales, perdurables, aquellos que, como ya vimos, definían la Nación y la identidad nacional. Una educación que inculque *“apego a la familia y devoción por la Patria y sus símbolos”*²⁴⁵.

La importancia atribuida a la ‘formación del ciudadano’ queda claramente expuesta en la declaración de objetivos realizada por el Ministro de Educación de la

²⁴¹ ‘Homenaje a Sarmiento. Subsecretario de Educación, Prof. Floreal Alberto Conte’. Revista de Educación y Cultura, Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, La Plata, septiembre de 1976, p.23

²⁴² Ibidem, p.23

²⁴³ ‘La educación y el futuro. Discurso pronunciado por el Gobernador de la Provincia de Buenos Aires, Gral. Ibérico M. Saint Jean, Azul, 1977

²⁴⁴ ‘Subversión en el Sistema Educativo (conozcamos a nuestro enemigo)’. Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires, 1977, p.60

²⁴⁵ ‘Homenaje a Sarmiento. Subsecretario de Educación, Prof. Floreal Alberto Conte’. Revista de Educación y Cultura, Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, La Plata, septiembre de 1976, p.23

Provincia de Buenos Aires, Gral. Ovidio Solari, realizada en septiembre de 1976: “*El sistema educativo está destinado a satisfacer (...) las políticas del Proceso de Reorganización Nacional (...) (para ello se propone) Adecuar el sistema educativo a la realidad argentina y al afianzamiento de las instituciones democráticas, proporcionando una formación del alumno para la práctica de este estilo de vida; (...) despertar y fomentar a través del sistema educativo, el respeto y la vivencia de los valores e ideales que orientan el desarrollo de la cultura nacional; fortalecer las condiciones que permiten a los ciudadanos educarse y perfeccionarse dentro de un orden de libertad individual y justicia social; encauzar la educación dentro del espíritu democrático de nuestras instituciones con el fin de lograr una convivencia pacífica; (...) propiciar en la vida escolar la formulación de normas de convivencia que concilien los derechos individuales con los del grupo, de modo que este proceso sea una adecuada preparación para la vida ciudadana*”.²⁴⁶

Se tratará de educar y formar en valores, con el objetivo de cambiar hábitos y conductas, en suma, de educar voluntades: “*Nuestra gran preocupación estriba, precisamente, en que la degradación en todos los órdenes a que asistimos, pone en evidencia que la raíz profunda de la crisis que atravesamos es de carácter moral (...) Resulta indispensable adoptar una actitud ética y de ahí la necesidad de poner un fuerte acento en la educación moral (...) del alma del educando (...) Esta es la única manera que el día de mañana ajuste su conducta, ya sin tutela, a los valores vitales, religiosos, éticos y estéticos que vivió en la escuela (...)*”²⁴⁷.

Tratando de adecuar contenidos a los fines de socialización política, en 1976 el gobierno reemplazó la materia ‘Estudio de la Realidad Social Argentina’ por ‘Formación Moral y Cívica’²⁴⁸ en las escuelas medias. En los considerandos del decreto se hace mención a la necesidad de orientar la acción educativa en el campo de la formación cívica, tendiente a afianzar el proceso de organización de la personalidad del alumno, de manera tal que “*llegue a ser un ciudadano consciente y participativo*”. Entendiendo, además, el verdadero civismo como expresión de lo nacional, los contenidos de la materia debían dar cuenta de una ‘pedagogía de los valores’ que significara “*el desarrollo libre y creativo de conductas responsables, que sin sectorizaciones ideológicas, aseguren la comprensión de los contenidos culturales tradicionales, a fin de posibilitar un desarrollo armónico y dinámico para el proyecto futuro de la sociedad (...)*”²⁴⁹.

En el ámbito de la educación primaria, la política del Proceso tendió a reestablecer la continuidad en el proceso de socialización y reproducción social entre familia y escuela: “*la escuela continuará la labor de adaptación social iniciada por los padres en el hogar*”²⁵⁰. En este proceso de adaptación, jugaba un papel fundamental el concepto y la idea a transmitir de autoridad. Así, a la hora de transmitir contenidos sobre las relaciones familiares y la autoridad en el ámbito de la familia, los libros de texto aducían que “*por exigencias psicológicas y físicas debe quedar el varón constituido en la autoridad (...)* A la mujer corresponde, por naturaleza, la ternura y el amor. De no ser así, la anarquía y la insatisfacción de sus miembros es un hecho. Negar la autoridad paterna es despedazar la familia. La obediencia de la mujer a la autoridad familiar tiene gran influencia formativa en los hijos(...)” (citado en Rock: 1987: 232).

²⁴⁶ ‘Realidad y proyección de la educación. Gral. de Brigada Ovidio J. Solari, Ministro de Educación de la Provincia de Buenos Aires, La Revista, Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, La Plata, 1976, p.18 a 20

²⁴⁷ ‘La educación y el futuro. Discurso pronunciado por el Gobernador de la Provincia de Buenos Aires, Gral. Ibérico M. Saint Jean, Azul, 1977, p.11

²⁴⁸ Decreto 1259, Anales de Legislación Argentina, Tomo XXXVI C, 1976, 2172

²⁴⁹ Ibidem, p.2172

²⁵⁰ ‘Perfeccionamiento sobre Legislación Escolar’, Archivo Escuela A, 1976, folio 20

En defensa de una concepción tradicional de la familia, el divorcio y el amor libre, por ejemplo, aparecerían como estrategias desestabilizadoras de la agresión marxista en contra de la civilización occidental y cristiana.

La imagen de la mujer identificada con la ternura y el amor, elementos que definían su potencialidad formativa, se trasladaba al aula, al ahora que se buscaba definir la función docente: *“la maestra, arquetipo, modelo, con su palabra, su gesto, su porte, su dulzura, la agudeza de su pensamiento (...) tiene que hacer vibrar las fibras más íntimas para que todo quieran ser como ellas (...) trabajen con la dedicación de una maestra, el amor de una madre y la fe de un apóstol (...)”*²⁵¹.

Así, en el aula, la maestra debía lograr el justo equilibrio entre afecto y autoridad. Su ejemplo, además, serviría para inculcar normas de conducta y reglas de convivencia que que aseguraran una efectiva internalización de la disciplina: *“la imagen de la maestra es concebida por sus alumnos como un marco referencial para sus acciones futuras, a través del cumplimiento estricto de sus obligaciones: asistencia, puntualidad, presencia, normas de urbanidad, cooperación, respeto por sus superiores, trabajo tesonero en un marco de orden”*.²⁵² Si en los primeros años, el niño aprenderá valores, reglas de convivencia y disciplina a través del ‘ejemplo viviente del maestro’, en los grados superiores *“La adaptación social tendrá ya la imagen del futuro adulto, miembro útil en la comunidad. A través del conocimiento de la historia y las biografías ejemplares de científicos y héroes se los prepara para el ingreso a la sociedad”*.²⁵³

La imagen de científicos y héroes, da cuenta de una preocupación por formar la voluntad de los individuos en valores como la perseverancia, el sentido del deber y la responsabilidad. En la misma sintonía, se entendía que la enseñanza de las disciplinas científicas, en este caso Ciencias Naturales y Sociales para alumnos de 4° a 7° grado *“posee una gran eficiencia moral por las virtudes que desarrolla: el espíritu del método y el orden”*²⁵⁴. Dentro del aula, la disciplina debía basarse en el trabajo cooperativo y solidario, valores que se asociaban al respeto y la responsabilidad: *“la disciplina exigida dentro de una comunidad escolar, adquiere un sentido de comunicación y cooperación entre los elementos humanos que la componen (...) El educador debe promover la aceptación libre de las normas (...) estipuladas estas en virtud del orden y no como medida arbitraria de imposición externa”*²⁵⁵

La educación de la voluntad se convirtió así en un elemento fundamental de la política educativa del Proceso. Conformada a través de una revalorización de los conceptos de autoridad y disciplina, y de los valores que estos buscaron transmitir – orden, jerarquía, respeto, perseverancia, responsabilidad, sentido del deber – se pretendió formar en pos de aquella definición de democracia que defendían y prometían restaurar: un estilo de vida civilizado identificado con el orden y un sano y natural equilibrio entre los diferentes grupos y sectores de la sociedad.

El Proceso de Reorganización Nacional supuso el último intento de dar un solución definitiva a la herencia de la ‘Argentina populista’. Para ello consideraron necesaria una

²⁵¹ ‘La educación y el futuro. Discurso pronunciado por el Gobernador de la Provincia de Buenos Aires, Gral. Ibérico M. Saint Jean, Azul, 1977, p.13

²⁵² ‘Circular general N°11: La disciplina en la escuela primaria’, Archivo Escuela A, mayo de 1980, p.8

²⁵³ ‘Perfeccionamiento sobre Legislación Escolar’, Archivo Escuela A, 1976, folio 20

²⁵⁴ ‘Regsitro de Inspección’. Archivo Escuela A, mayo de 1976, folio 3

²⁵⁵ ‘Circular general N°11: La disciplina en la escuela primaria’, Archivo Escuela A, mayo de 1980, p.6

etapa de ordenamiento, disciplinamiento y restablecimiento de la autoridad. Concebida como una etapa de transición, esta llevaría hacia un nuevo orden, hacia el restablecimiento de una 'verdadera y sana' democracia.

Que este nuevo orden social encontraba sus bases de sustentación en tradicionales principios, ideas y valores, ha quedado claro, esperamos, en el transcurso de la presente exposición. Pero justamente, porque eran esos tradicionales principios, ideas y valores los que habían sido subvertidos, dando lugar a décadas de conflictos, enfrentamientos y disolución del orden social, era necesario volver a formar en ellos. Era necesario volver a educar en aquellos valores y aquellas tradiciones que definían el 'verdadero ser nacional'.

Tanto en uno como en otro aspecto, la educación jugó un papel fundamental. Considerada como uno de los campos que había sido especialmente apto para el florecimiento de la subversión, la primer tarea del Proceso en el campo educativo, al igual que en el resto de la sociedad, fue la de ordenarlo, disciplinarlo, 'limpiarlo' ideológicamente. Pero la educación también fue entendida como el instrumento por excelencia para reconstituir los lazos sociales, restaurar los principios de jerarquía y autoridad, y formar al futuro ciudadano.

Conclusiones

Al iniciar este informe, planteábamos nuestro objetivo de analizar los modelos de autoridad que, propuestos desde el Estado, buscaban instalarse en el sistema educativo entre el período 1946-1976, tratando de ver si estos habían experimentado cambios, en sintonía con los cambios políticos y sociales que caracterizaron el período

Amén de las consideraciones planteadas en la Introducción, consideramos oportuno iniciar nuestro análisis con el período que abre la experiencia peronista, poniendo énfasis en aquellas lecturas que, después del '55 – y aún durante – lo consideraron como una fenómeno de ruptura radical con respecto a las concepciones tradicionales de jerarquía y autoridad. Era esta percepción la que se encontraba en la base de la política 'restauradora' de la 'Revolución Argentina'. Según ella, una vez derrocado el peronismo, se hacía necesario recuperar y poner en pie ese 'orden social subvertido', esa autoridad y esa jerarquía tradicional, y junto con ella, las instituciones y los valores que habían, desde siempre, caracterizado a la sociedad argentina.

Ahora bien, ¿cuán diferente era el ideal de orden social propuesto por el peronismo, de aquel reivindicado posteriormente, por los hombre de la 'Revolución'? No era, justamente un cuestionamiento radical al orden social lo que se encontraba en la base del proyecto peronista. La propuesta, más bien, era resguardarlo, mantenerlo, 'recuperarlo', salvar el equilibrio social. Lo que sí proponía el peronismo era asentar ese orden social sobre nuevas bases. Tampoco se encontraba en él una crítica a las instituciones tradicionales. Como también vimos, el modelo de familia tradicional, y el modelo de autoridad patriarcal – aún con la incorporación de la mujer al trabajo y a la política – se siguió transmitiendo en la escuela como un valor fundamental.

La sociedad siguió concibiéndose como un conjunto de instituciones, naturales, positivas, inmutables, bases de la integración del individuo a la sociedad, y de la cohesión social. A través de ellas, y fundamentalmente de la educación, había que formar al individuo para que aprendiera a cumplir el rol o la función que la misma le demande. Esa era la tarea de la educación para el proyecto peronista, **integrar en el tejido social...** solo de esa forma se podía asegurar el equilibrio y la armonía social.

Claro que todo esto no supone dejar de reconocer que, en los hechos, el peronismo si significó una experiencia de transformación, y tratamos de dar cuenta en que sentido lo había sido: el peronismo supuso un cambio en el tradicional equilibrio entre las relaciones sociales. Justamente, el cambio en ese equilibrio fue lo que se percibió como 'desorden', 'anomia' y 'trasgresión'. Y ese cambio atravesó todos los campos: el económico, el social, el político y el cultural. Fue la forma en que el peronismo buscó la incorporación de los sectores populares a éstos ámbitos, lo que generó esa imagen de ruptura y 'subversión'.

Con ella, el peronismo había dado por tierra con la tradición 'democrática y republicana' en la que se filiaba la identidad de la Argentina moderna (Halperín Donghi: 1994: 25).

Todos las experiencias posteriores de 'refundación' no fueron más que la expresión de los sucesivos fracasos en el intento de reestablecer esa tradición y ese equilibrio perdido. Todas ellas encontraron, también, en la escuela, el instrumento privilegiado de cohesión y integración... pero ya no se trataba de 'integrar en la sociedad' a sectores antes desplazados, sino de **integrar el tejido social**. Las formas propuestas, empero, poco se diferenciaban – aunque esto no signifique dejar de reconocer las distinciones entre ellas,

como hemos tratado de ver a lo largo del informe – de las que hemos venido viendo hasta ahora.

Rescatando, en este sentido, las breves experiencias radicales del período, para atenuar las consecuencias negativas de los cambios sociales que venía experimentando la sociedad argentina, los sucesivos gobiernos seguían proponiendo, desde el sistema educativo, una socialización que descansaba en el mismo ideal de orden social que supuestamente había desgranado el peronismo. Junto con él, la misma concepción de las instituciones – instituciones que, como la familia o la escuela, estaban cambiando al ritmo de los tiempos – y el mismo modelo de autoridad.

Un interrogante se nos plantea entonces. Y este intenta descifrar los mecanismos a través de los cuales la institución escolar buscó salvar esta brecha entre los modelos, ideales y contenidos a través de los cuales debía actuar en una sociedad que ya no respondía a ellos. Pero responder a él supone cambiar el foco de análisis, y centrarnos, no ya en el Estado y sus políticas, sino en el alcance efectivo de las mismas. Es decir, en como fueron recibidas éstas en el campo educativo, hasta donde cada uno de los proyectos políticos se reflejó en el ámbito cotidiano de las escuelas y, más importante aún, como éstos fueron mediados por prácticas, representaciones y discursos propios de la institución escolar. Son estos intereses los que recorren la segunda parte de mi proyecto de investigación.

Bibliografía

- A.A V.V., El radicalismo, Cepe, Buenos Aires, 1974
- Amaral, Samuel; Plotkin, Mariano. Perón del exilio al poder. Cantaro Editores, Buenos Aires, 1993*
- Barbero, María Inés; Devoto, Fernando: Los nacionalistas (1910-1930), CEAL, Buenos Aires, 1983
- Bertoni, Lilia Ana: Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX, FCE, Buenos Aires, 2001
- Bianchi, S, “El ejemplo peronista. Valores morales y proyecto social (1951-1954)”, en **Anuario de Estudios Histórico y Sociales**, IEHS, U..N.C.P.B.A., Tandil, 1989, N°4
- Berian, J, (Comp), Las consecuencias perversas de la modernidad. Modernidad, contingencia y riesgo, Barcelona, Anthropos, 1996
- Bourdieu, P, Cosas dichas, Gedisa, Buenos Aires, 1998
- Brennan, James P. El Cordobazo. Las guerras obreras en Córdoba 1955-1976. Sudamericana, Buenos Aires, 1996.
- Caimari, L, Perón y la Iglesia Católica. Religión, Estado y Sociedad en la Argentina (1943-1955), Ariel Historia, Buenos Aires, 1995
- Castel, R, La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del asalariado, Paidós, Buenos Aires, 1996
- Ciria, A, Política y Cultura Popular. La Argentina Peronista (1946 – 1955), De la Flor, Buenos Aires, 1983
- Del Campo, H, Sindicalismo y peronismo, CLACSO, Buenos Aires, 1983
- de Riz, L, “*Política y partidos. Ejercicio de análisis comparado: Argentina, Chile, Brasil y Uruguay*”, en **Desarrollo Económico** N°100, 1986
- De Riz, Liliana. La política en suspenso (1966-1976). Paidos, Buenos Aires, 2000

- De Riz, Liliana. Retorno y derrumbe. El último gobierno peronista. Hyspamerica, Buenos Aires, 1981
- Di Tella, Guido. Perón-Perón (1973-1976). Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1983
- Duschatzky, S y Corea, C, Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones, Paidós, Buenos Aires, 2002.
- Echeverría, Olga: “El Proceso de Reorganización Nacional y un modelo de participación femenina. La construcción de un frente doméstico”, en Antognazzi, Irma y Ferrer, Rosa (comp.): Del Rosariazo a la democracia del '83, Escuela de Historia – Facultad de Humanidades y Artes (UNR), Rosario, 1995
- Ehremberg, A, El sufrimiento del sí, depresión y sociedad, Nueva Visión, Buenos Aires, 1999
- Elías, N, El proceso de civilización, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 1993
- Elías, N, Sociología fundamental, Ed. Gedisa, Barcelona, España, 1999
- Escudé, C, El fracaso del proyecto argentino. Educación e ideología, Ed. Tesis, Buenos Aires, 1990
- Filmus, D, Estado, Sociedad y Educación en la Argentina de fin de siglo. Procesos y desafíos, Ed. Troquel, Buenos Aires, 1999
- Floria, C; García Belsunce, C, Historia política de la Argentina contemporánea, 1880-1983, Ed. Alianza, Buenos Aires, 1989
- Gayol, S; Kessler, G, Violencias, delitos y justicia en la Argentina, Ed. Manantial, Buenos Aires, 2002
- Geertz, C, La interpretación de las culturas, Gedisa, Barcelona, 1987
- Giddens, A, Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías interpretativas, Amorrortu Ed., Buenos Aires, 1993
- Giddens, A, Modernidad e identidad del yo, Península, Barcelona, 1995
- Germani, G, Política y sociedad en una época de transición. De la sociedad tradicional a la sociedad de masas, Paidós, Buenos Aires, 1962
- Gordillo, Mónica. Córdoba en los '60. La experiencia del sindicalismo combativo. Taller General de Imprenta, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 1999.
- Gvirtz, S, Nuevas y viejas tendencias. Argentina 1945-1955, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1991
- Gvirtz, S, “La politización de los contenidos escolares y la respuesta de los docentes primarios en los primeros gobiernos de Perón. Argentina, 1949-1955”, **Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe**, 10, 1, Universidad de Tel Aviv, enero – junio, 1999
- Gvirtz, Silvina. El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina (1930y 1970). Eudeba, Buenos Aires, 1999.
- Gvirtz, S (comp.), Textos para pensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela. Santillana, Buenos Aires, 2000
- Halperín Donghi, T, La democracia de masas, Paidós, Buenos Aires, 1983
- Halperín Donghi, T, Argentina en el Callejón, Ariel, Buenos Aires, 1995 (1964)
- Halperín Donghi, T, La larga agonía de la Argentina peronista, Ariel, Buenos Aires, 1995
- Instituto Gino Germani, Cultura y Política en los años '60, UBA, 1994
- James, D, Resistencia e integración. El peronismo y la clase trabajadora argentina. 1946-1976, Sudamericana, Buenos Aires, 1990

- Kuaternik, E, *“Sobre partidos y democracia en la Argentina entre 1955 y 1966”*, en **Desarrollo Económico**, N°71, 1987
- Lo Vuolo, R. Contra la exclusión. La propuesta del ingreso ciudadano, Miño – Monte Ávila – CIEPP, Buenos Aires. 1999
- Lumermarn, Juan Pedro: Historia Social Argentina. Ed. Docencia, Buenos Aires, 1994.
- Murmis, M; Portantiero, J.C, Estudio sobre los orígenes del peronismo, Siglo XXI, Buenos Aires, 1971
- Neiburg, Federico. Los intelectuales y la invención del peronismo. Alianza, Buenos Aires, 1998.
- Odena, I.J, Libertadores y desarrollistas (1955-1962), La Bastilla, Buenos Aires, 1974
- O'Donnell, G, *“Un ‘juego’ imposible: competición y coaliciones entre partidos políticos de Argentina, 1955-1966”*, en Modernización y autoritarismo, Paidós, Buenos Aires, 1972
- O'Donnell, Guillermo: 1966-1973. El Estado Burocrático autoritario. Ed. De Belgrano, Buenos Aires, 1982.
- O'Donnell, Guillermo: “Democracia en la Argentina, micro y macro”, en Oszlack, Oscar (comp.): “Proceso”, crisis y transición democrática, CEAL, Buenos Aires, 1984
- O'Donnell, Guillermo: *¿Y a mi que me importa?. Notas sobre sociabilidad y política en Argentina y Brasil*, Centro de Estudios de Estado y Sociedad, Buenos Aires, 1984
- Oszlack, Oscar: “Privatización autoritaria y recreación de la escena pública”, en Oszlack, Oscar (comp.): “Proceso”, crisis y transición democrática, CEAL, Buenos Aires, 1984
- Perón, J.D, Doctrina Peronista, Buenos Aires, 1948
- Perón, Juan Domingo: El Proyecto Nacional. Mi testamento político. El Cid Editor, Buenos Aires, 1982
- Pitelli, C; Somoza Rodríguez, M, “Peronismo. Notas acerca de la producción y el control de símbolos. La historia y sus usos”, en Puiggrós, A (dir.), Historia de la educación en la Argentina. Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955), Ed. Galerna, Buenos Aires, 2003, TomoVI
- Plotkin, M, Mañana es San Perón. Propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista (1946-1955), Ed. Ariel, Buenos Aires, 1994
- Puiggrós, A, Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino, Ed. Galerna, Buenos Aires, 199
- Puiggrós, A, Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente, Ed. Galerna, Buenos Aires, 2002
- Puiggrós, A (dir.), Historia de la educación argentina, Ed. Galerna, Buenos Aires, 2003. Tomos V, VI, VII, VIII
- Pujol, Sergio: “Rebeldes y modernos. Una cultura de los jóvenes”, en James, Daniel (dir.). Violencia, proscripción y autoritarismo (1955-1976). Nueva Historia Argentina, Sudamericana, Buenos Aires, 2003.
- Rock, D, La Argentina Autoritaria. Los nacionalistas, su historia y su influencia en la vida pública, Ariel, Buenos Aires, 1987
- Romero, J. L, Latinoamérica: las ciudades y las ideas, Siglo XXI, Buenos Aires, 1976
- Romero, L.A, Breve Historia contemporánea de la Argentina, F.C.E., Buenos Aires, 2001
- Rouquié, A, Poder militar y sociedad política en la Argentina, Emece, Buenos Aires, 1982
- Saborido, J, Consideraciones en torno al Estado de Bienestar, Ed. Biblos, Buenos Aires, 2002

- San Martino de Dromi, María Laura. Historia política argentina (1955-1985). Ed. Astrea, Buenos Aires, 1988.
- Sennett, R, La corrosión del carácter, Anagrama, Barcelona, 2000
- Sennett, R, La autoridad, Alianza Ed.,Madrid, 1982
- Sigal, S, Intelectuales y poder en la década del '60, Puntosur, Buenos Aires, 1991
- Spinelli, E, “El pacto Perón-Fronzizi. Un ensayo de transición a la democracia en la Argentina 1955-1958” en **Anuario IEHS N° 6**, 1991
- Spinelli, M. E, “El debate sobre la desperonización. Imágenes del peronismo en los ensayos políticos antiperonistas (1955-1958), en Susana Bianchi y María Estella Spinelli (comps.), Actores, ideas y proyectos políticos en la Argentina contemporánea, Tandil, IEHS, 1997
- Smulovitz, C, “En busca de la fórmula perdida 1955-1966”, en **Desarrollo Económico N° 121**, 1991
- Szusterman, C, Fronzizi, la política del desconcierto, Emecé, Bs. As, 1998
- Somoza Rodríguez, M, “Una mirada vigilante. Educación del ciudadano y hegemonía en la Argentina (1946-1955)”, en Cucuzza, H.R (dir.), Estudios de la historia de la educación durante el primer peronismo 1943-1955, Libro del Riel, Buenos Aires, 1997
- Tedesco, J.C, El sistema educativo argentino 1930-1955. Historia integral, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1982
- Tedesco, Juan Carlos: “Elementos para una sociología del curriculum escolar”, en Tedesco, J.C; Braslavsky, C y Carciofi, R.: El Proyecto educativo autoritario: Argentina 1986-1983, GEL /FLACSO, Buenos Aires, 1985
- Tedesco, J.C, Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945), Ed. Solar, Buenos Aires, 1993
- Terán,O, Nuestros años '60. La formación de la nueva izquierda intelectual en la Argentina, 1956-1966, Puntosur, Buenos Aires, 1991
- Tchach, César: “Golpes, proscripciones y partidos políticos”, en Daniel James (dir): Violencia, proscripciones y autoritarismo (1955-1976), Sudamericana, Buenos Aires, 2003.
- Terán, Oscar: Nuestros años sesentas. Puntosur, Buenos Aires, 1991.
- Torre, J.C (Comp.), La formación del sindicalismo peronista, Legasa, Buenos Aires, 1988
- Wainerman, C; Barck de Rajman, R, La división sexual del trabajo en los libros de lectura de la escuela primaria argentina: un caso de inmutabilidad secular, Centro de Estudios de Población, Buenos Aires, 1984
- Waldman, Peter: “Anomia social y violencia”, en Rouquié, Alain. Argentina, hoy. Siglo XXI, Ed., Buenos Aires, 1982.
- Waldman, Peter; Garzón Valdéz, Ernesto (comp.): El poder militar en la Argentina, 1976-1981, Galerna, Buenos Aires, 1982
- Waldman, P, El peronismo 1943-1955, Hyspamerica, Buenos Aires, 1986
- Weber, M, Economía y Sociedad, Buenos Aires Fondo de Cultura Económica, 1983

Capítulo 3: “Una Mirada Etnográfica sobre las Relaciones de Autoridad en la Escuela Pública de Sectores Populares Urbanos”^(*)

A lo largo de los últimos dos años nos hemos abocado de manera sistemática a abordar etnográficamente la cotidianeidad de la escuela pública en barrios populares de dos localidades de la provincia de Buenos Aires. La primera – a la que llamaremos aquí Ciudad Rodríguez – es una ciudad intermedia de unos 110.000 habitantes, localizada en el centro-este de la provincia: allí nos alternamos entre dos escuelas del barrio más estigmatizado de la ciudad, a lo largo de un período que se extiende entre Enero y Agosto de 2004. La segunda etapa de nuestro trabajo – comenzada en Noviembre de 2005 y que calculamos se extenderá hasta Marzo de 2006 – tiene por escenario una escuela perteneciente a Villa Zanjón: una villa situada en un partido del Oeste del conurbano bonaerense, asociada frecuentemente a representaciones de marginalidad y peligrosidad extremas. Tanto en un caso como en el otro hemos llevado a cabo observaciones prolongadas y prácticamente cotidianas, hemos participado de varias de las actividades de las escuelas involucradas – tanto curriculares como extracurriculares y, en el caso específico de una de las escuelas de Ciudad Rodríguez, el dictado de clases – y hemos entrevistado en profundidad tanto a agentes del sistema escolar (docentes, directivos, miembros del gabinete) como a alumnos, madres, padres y otros adultos relacionados con ellos.

Sin duda alguna numerosas y nada triviales diferencias separan a un barrio popular de una ciudad relativamente pequeña y próspera como Ciudad Rodríguez de una sobrepoblada villa en uno de los distritos pretendidamente más conflictivos del conurbano: es precisamente en virtud de esas diferencias – supuestas primero, establecidas después – que consideramos interesante intentar comparar escuelas de uno y de otra, a fin de que la comparación nos permitiera eventualmente poner de relieve continuidades y discontinuidades que a su vez hagan posible establecer qué fenómenos son sensibles a esas diferencias y cuáles se extienden por encima – o por debajo, o a través – de ellas. El presente capítulo se ocupará, precisamente de algunas de las continuidades más salientes que hemos tenido ocasión de notar: aquellas que tienen que ver con **las relaciones de autoridad** y las representaciones y prácticas que las involucran o hacen referencia a ellas.

¿Qué debemos entender por ‘autoridad’? Si, siguiendo la recomendación de WITTGENSTEIN – “no preguntes por el significado, pregunta por el uso” – comenzáramos por preguntarnos cómo y en qué circunstancias hacen su aparición las menciones a la autoridad en la escuela²⁵⁶ o en relación con ella, probablemente nos sorprenderíamos de ver con cuánta frecuencia y en qué variedad de contextos y situaciones es invocada: puede

(*) **Gabriel NOEL**

²⁵⁶ Si bien en aras de no fatigar en demasía al lector, escribiremos de ahora en más “la escuela”, a secas, deberá entenderse que nos referimos específicamente a “la escuela pública de barrios populares urbanos”. Quisiéramos dejar debidamente asentado que esto no debe leerse como implicando que los fenómenos que describimos sean **específicos** o **exclusivos** de estas escuelas, sino en el sentido estricto de que han sido observados allí (hasta que punto se extiendan o no a otros escenarios es, por supuesto, una cuestión que debe resolverse empíricamente).

apostarse que prácticamente no habrá conflicto – sin importar su escala o a quiénes involucre – en que tarde o temprano (y más bien temprano que tarde) no se recurra a la mención a la autoridad – a sus excesos o a sus defectos, a sus fundamentos o a la ausencia de los mismos. Consecuentemente, si estamos de acuerdo con GEERTZ en concebir la descripción etnográfica como “*descripción densa*” (GEERTZ 1987: 19-24) y tomamos debida nota de esta omnipresencia de la autoridad como principio explicativo al interior de la institución escolar – esto es, el recurso persistente al concepto de “autoridad” (a algún concepto de “autoridad”) por parte de distintos actores a la hora de dar cuenta de sus experiencias – los protocolos de uso de esta noción parecen señalar un lugar propicio para comenzar la indagación etnográfica.

Los Argumentos de la Autoridad y la Autoridad de los Argumentos

Comencemos entonces intentando sistematizar algunos de los principales usos de la noción de autoridad en relación con el escenario escolar y sus conflictos. ¿Quiénes hablan de autoridad en la escuela? ¿En qué circunstancias? ¿Cómo y para qué usan el término?

Según nuestra experiencia, las principales modalidades de enunciación del concepto de autoridad pueden sistematizarse en unas pocas proposiciones:

- Las referencias más frecuentes al concepto de autoridad aparecen en el marco de una **queja** o una **protesta** por parte de algún actor que se supone investido de autoridad – generalmente un docente respecto de sus alumnos, pero también en ocasiones un directivo o funcionario del sistema escolar en relación con los docentes, o un padre o madre en relación con sus hijos – y que afirma estar incapacitado o imposibilitado de ejercerla en forma efectiva, en gran medida porque los supuestos sujetos de esta autoridad le niegan consentimiento. Habitualmente se interpreta esta imposibilidad o impotencia en el ejercicio de la autoridad a una “*crisis*”, “*deterioro*” o “*decadencia*” de la “*autoridad en general*” que excedería el macro específico de la institución escolar (aún cuando éste sea habitualmente señalado como ejemplo privilegiado o paradigma de este deterioro).
 - A veces esta queja o protesta aparece bajo la forma alternativa de una imputación sobre agentes encargados de ejercer determinada autoridad – docentes sobre sus alumnos o padres sobre sus hijos – de no saber o de no querer hacerlo.
- Otra de las formas en las que aparece el concepto de autoridad en los discursos de los actores de la institución escolar – y aquí el uso es más generalizado, de modo que al decir “actores” nos referimos tanto a docentes y directivos como a alumnos y padres – tiene que ver también con una **queja**, pero esta vez en relación con un **exceso** o un **abuso de autoridad**. A su vez, esta imputación de abusar de la autoridad suele fundarse de tres maneras características:
 - O bien se señala que la **persona** que intenta hacer valer la autoridad **carece de características personales, méritos profesionales o atributos esperables o esperados en una persona que ejerce autoridad** (ie. “*no tiene autoridad moral*”, “*no sabe nada*”, “*no tiene idea*”, “*me porto mal y no me hace nada*”).

- O bien se argumenta que la **persona** que intenta hacer valer la autoridad **excede la jurisdicción, atribuciones y competencias definidas por su posición respecto de la persona sobre la que intenta ejercer la autoridad** (“¿Quién es usted [ella/él] para decirme eso?”, “¡Usted no es mi maestra!”, “¡Usted no se meta que nadie la llamó!”).
- O bien, por último, **se hace equivaler automáticamente cualquier intento de ejercer la autoridad** – cualquiera sea su fundamento – a “**autoritarismo**” y **se lo declara** (en forma implícita o explícita) **moralmente condenable**.

Aún cuando en la práctica frecuentemente se alternan, confunden y refuerzan mutuamente, he aquí, muy estilizadas, las formas habituales en que el concepto “*nativo*” – *folk, emic, experience-near* (GEERTZ 1983) – de autoridad es utilizado en el discurso de los diversos actores al interior de la institución escolar. Como un lector atento no podrá dejar de notar, las dos formas principales en que el concepto hace su aparición lucen sospechosamente complementarias: por un lado todos aquellos que se supone “*tienen autoridad*” – o debieran tenerla – argumentan constantemente que a todos los efectos carecen de ella, o bien se los acusa de carecer de ella; por otro, todos aquellos sujetos a alguna forma de autoridad – ¿y quién no lo está, en algún momento y bajo algún aspecto? – disponen de diversos mecanismos retóricos para impugnarla. Podemos por tanto intentar leer la queja de los primeros a la luz de las impugnaciones de los segundos y suponer – a modo de hipótesis de trabajo – que las protestas respecto de la imposibilidad de ejercer una autoridad efectiva están ligadas a la eficacia de los principales mecanismos de impugnación, siempre disponibles para socavar cualquier pretensión de ejercer la autoridad por parte de un tercero. Sigamos esta hipótesis y veamos a dónde nos lleva.

Señalábamos recién que los tres mecanismos de contestación de la autoridad que hemos presentado (y que podemos denominar, para resumir, la **impugnación personal**, la **impugnación posicional**, y la **acusación de autoritarismo**) están en principio disponibles para la totalidad de los actores del escenario escolar – docentes, directivos, funcionarios, alumnos, padres. Lo que esto implica, en principio, es que cualquiera de estos actores puede recurrir a estos argumentos en respuesta a la pretensión de ejercer autoridad. Si bien el que se los use con tanta frecuencia como señalábamos en los primeros párrafos de nuestro texto puede entenderse como un indicio razonable a favor de su eficacia, indudablemente la pregunta que recogemos a modo de hipótesis – en qué circunstancias y hasta qué punto estas intervenciones se muestran efectivas a la hora de recusar un reclamo de autoridad por parte de un tercero – debe responderse empíricamente. Consideremos brevemente entonces cuáles son las circunstancias en las que los diversos argumentos de impugnación de la autoridad se muestran efectivos, para intentar indagar subsecuentemente sobre las razones putativas de su efectividad.

La Impugnación Personal

Comencemos entonces por la clase de argumentos que hemos llamado **impugnación personal**. La impugnación personal intenta responder a la pretensión de ejercer autoridad por parte de un tercero con una imputación que busca negar que la persona que intenta ejercer esa autoridad esté en condiciones efectivas de ejercerla en virtud de carecer de

alguna de las características personales, méritos profesionales o atributos esperables o esperados que definirían una posición legítima para su ejercicio. Nótese que lo que aquí se niega no es la legitimidad en sí de una relación de autoridad, ni el contenido de la prescripción que invoca la autoridad en su beneficio sino **el que la persona específica que reclama esa autoridad tenga derecho a reclamarla en virtud de ser quién es, como persona.**

Los recursos más frecuentes de los llamados a la impugnación personal suelen ser retrospectivos. Quizás la mejor forma de explicar esto sea mediante un ejemplo: un tercero da una indicación o una orden, sustentada por un reclamo implícito de autoridad. Su destinatario, en lugar de rehusarse abiertamente a seguir la indicación, la acepta implícita y momentáneamente junto con el reclamo de autoridad implicado, sólo para impugnarlo tan pronto como se cuenta con un auditorio junto con el cual se sabe que se puede consensuar la impugnación. Si, por otra parte, este auditorio se compone de iguales o superiores de quién dio la indicación original, se puede habitualmente utilizar exitosamente la impugnación personal para incumplir la mencionada indicación sin mayores consecuencias.

Sugerentemente, el factor más importante aquí es el consenso que pueda existir en torno de las falencias o carencias personales o profesionales de una persona que reclama una posición de autoridad. Si este consenso es extendido – en particular entre los iguales o superiores de esa persona – prácticamente cualquiera que tenga conocimiento de este consenso y un *modicum* de credibilidad ante quienes participan de él puede movilizarlo para argumentar con éxito a favor de su renuencia o resistencia a obedecer una indicación dada por aquél. Consecuentemente, la impugnación moral se presta abiertamente a un uso táctico efectivo siempre que estén dadas las siguientes condiciones:

- La persona cuya autoridad se desea impugnar es objeto, por parte de al menos algunos de sus iguales o superiores, de atribuciones personales o profesionales negativas y estigmatizantes consensuadas que puedan citarse como contradictorias con el ejercicio de la autoridad.
- La persona que desea impugnar esa autoridad goza de una credibilidad razonable ante los que comparten esas atribuciones.
- La persona que desea impugnar esa autoridad tiene recurso efectivo a estos últimos como instancia de queja o protesta.

Como puede verse, en las disputas sobre el ejercicio de la autoridad en el sistema escolar, tanto los actores que buscan ejercerla como aquellos que estarían sujetos a la misma son sumamente sensibles a sus reputaciones y en particular a las diferencias relativas de sus respectivos *credit ratings*. Cuando esta diferencia beneficia a aquellos respecto de los cuáles se intenta invocar la autoridad, y es manifiesta (o al menos conocida por éstos), se puede utilizarla regularmente con éxito para sustentar la renuncia a acatar las órdenes de estos terceros estigmatizados.

Nótese que la manifiesta y observable efectividad de estas intervenciones tácticas que recurren a la estigmatización personal o profesional de actores que reclaman autoridad sugiere un supuesto implícitamente compartido por todos – o al menos por buena parte –

de los actores al interior de la institución escolar respecto de que el ejercicio de la autoridad es contradictorio con determinados atributos personales o profesionales de quien la reclama (o, presentado de modo inverso, que el ejercicio de la autoridad requiere de determinados prerrequisitos personales o profesionales). Lo interesante del caso es que este supuesto contradice varios de los fundamentos de la **autoridad racional o burocrática** (cf. WEBER 1996:172ss) que se supone característica de las instituciones del estado moderno, acercándola más bien a alguna forma de **autoridad carismática** (cf. WEBER 1996:193-197) en la medida en que la legitimidad del ejercicio de la autoridad está ligada a determinados atributos personales y ya no – o no sólo – posicionales²⁵⁷.

Autoridad, Castigo y Violencia

Aún cuando sea una forma muy frecuente, la impugnación de la autoridad mediante el recurso a los estigmas personales o profesionales de quien busca ejercerla no es la única forma en que la **impugnación personal** hace su aparición en la interacción escolar. Otra forma en la que ésta puede hacerse presente implica aquellas situaciones en que la autoridad de la persona que intenta hacerla valer es negada en virtud de que ésta no se comporta como se espera que lo haga una persona que está intentando hacer valer su autoridad. Aquí el fundamento del rechazo o de la negativa a acatar una indicación no tiene tanto que ver con los atributos generales – personales o profesionales – de la persona que reclama autoridad sino con **atributos específicos relacionados con los modos de reclamarla**: si aquella persona que recibe una indicación supuestamente respaldada por la autoridad de quien la emite no reconoce en ésta los atributos que indisociablemente asocia a la idea de lo que es y lo que hace una persona con autoridad, esa autoridad o bien no será reconocida como autoridad, o bien será impugnada automáticamente.

Como puede sospechar el lector suspicaz, tengo en mente un ejemplo específico y es el que involucra las relaciones de los alumnos y padres de sectores populares con docentes habitualmente socializados en sectores medios. Según la evidencia disponible, es frecuente entre los chicos y jóvenes de sectores populares que el reconocimiento de la autoridad de una persona a la hora de dar una indicación esté ligada a la amenaza explícita o implícita de que el que da la indicación recurrirá a la fuerza física o a la sustracción o destrucción de propiedad en el caso de que la indicación no sea obedecida. Sin duda esto tiene sentido si se tiene en cuenta, como ha argumentado persuasivamente Gabriel KESSLER, que muchos de los chicos y jóvenes de sectores populares “*han perdido lo que se ha llamado ‘sentimiento de vergüenza individual’*” (KESSLER 2003:219), así como las dificultades que señalan

²⁵⁷ Si duda puede pensarse que así como la atribución de rasgos estigmatizantes a una persona puede funcionar como base de un recurso que permita impugnar sus reclamos de autoridad, también podría suceder, inversamente, que una persona a quien se reconocen atributos “positivos” – generalmente expresados bajo la forma general de “*ser gamba*” o “*tener [buena] onda*” puede utilizar su buena imagen como garantía de autoridad. Aún cuando en ocasiones puntuales esto sea posible, debemos señalar que se trata de una garantía débil y en último término autocontradictoria [*self-defeating*]: en la medida en que el “*tener buena onda*” se opone a cualquier intento por demandar obediencia o reclamar autoridad – lo que se denomina habitualmente “*ponerse la gorra*” – la persona con imagen positiva deberá elegir entre mantener su imagen (renunciado por tanto a sancionar o a reclamar autoridad) o intentar esto último y renunciar, por tanto, a su imagen de “*tener buena onda*”.

DUSCHATZKY y COREA (y también el mismo KESSLER) en torno de la relación con normas abstractas. Cuando la demanda de autoridad implícita en todo pedido de obediencia no puede referirse con éxito al valor de una norma abstracta – ni, consecuentemente, a una sanción implicada por la vergüenza de ser expuesto ante sí mismo o ante los demás como transgresor en relación con una norma o un valor que se acepta como válido (MALINOWSKI 1991) – la única clase de autoridad que entrará dentro del horizontes de visibilidad de estos actores será aquella que se sostenga sobre una sanción que implique el uso de la fuerza sobre la persona o las posesiones de los transgresores²⁵⁸.

Ahora bien: tanto las normas explícitas de la institución escolar, como aquellas implícitas en la socialización de los actores pertenecientes a sectores medios escolarizados (y esto por no hablar del Código Penal) hacen hincapié en la ilegitimidad del recurso a la fuerza física (al que se califica con la etiqueta fuertemente peyorativa y cargada de “*violencia*”)²⁵⁹. Por consiguiente, cuando un docente, por ejemplo, intenta hacer valer su autoridad ante un alumno socializado en sectores populares a través de una sanción o una amenaza de sanción **que no recurre a la fuerza física o al menos a su posibilidad**, está omitiendo precisamente el atributo que define la posibilidad misma de reclamar autoridad para este alumno, de modo tal que la sanción o su amenaza devienen inefectivas²⁶⁰. Paradójicamente, esta actitud suele provocar en los destinatarios del reclamo de autoridad una gran perplejidad primero, y una sensación de omnipotencia e impunidad luego, una vez que perciben – aunque no comprendan del todo el por qué – que los docentes no

²⁵⁸ Señalamos aquí una aparente excepción: hemos sido testigo de casos en los que un docente particularmente perceptivo ha logrado revelar y utilizar como amenaza efectiva de castigo – y, por consiguiente, como fundamento de una autoridad también efectiva – valores que resultan estigmatizantes para los alumnos y sus grupos de pares, y que permiten sanciones “inocentes” para el sistema escolar, a la vez que fuertemente estigmatizantes para los alumnos. Concretamente, estamos pensando en el caso de un docente varón, que amenazaba sancionar las transgresiones de sus alumnos varones con un ruidoso beso en la mejilla, lo cual constituye una acción fuertemente estigmatizante para los varones jóvenes de sectores populares y sus ideas de virilidad. No obstante cabe destacar que la apariencia de este docente – una persona alta y robusta – constituía por sí misma una amenaza virtual de uso de la fuerza: por más que esa amenaza nunca se enunciara, esta era efectivamente reconocida y considerada por los alumnos.

²⁵⁹ Aún así debe señalarse que en ciertas ocasiones algunos docentes pueden delegar en terceros, aunque más no sea por vía de omisión, un disciplinamiento que haga uso de la fuerza. El ejemplo típico aquí involucra el disciplinamiento que practican ocasionalmente los “*chorros*” sobre los “*barderos*” (MÍGUEZ 2004: 62-63ss): en ocasiones un docente o directivo tolera pasivamente que un “*chorro*” discipline a uno o más “*barderos*” sabiendo que ese disciplinamiento goza de una autoridad de la que los docentes y sus métodos carecen habitualmente.

²⁶⁰ Cabe destacar que si bien la impugnación aquí sigue siendo de naturaleza personal, en la medida en que es expresión de lo que se percibe como un defecto (muchas veces inexplicable) de carácter – la renuncia a utilizar la fuerza física como amenaza para respaldar una indicación – merece, creemos, particular atención en la medida en que descansa específicamente sobre la **modalidad** concreta de reclamar autoridad y de que, a diferencia de lo dicho más atrás sobre las impugnación personal fundada sobre la estigmatización colectiva y consensuada, no requiere del recurso a un auditorio de terceras personas.

recurrirán a los medios que para ellos encarnan la idea misma de autoridad sin importar cuántas veces ésta sea desafiada²⁶¹.

Como puede verse, estas dificultades tienen su origen o su fundamento en diferencias profundas (y casi nunca explicitadas) entre las subjetividades de los agentes del sistema escolar – socializados en sectores medios atravesados por el “*proceso de civilización*” (ELIAS 2000) – y las de los alumnos y padres de sectores populares que han pasado por un proceso de socialización alternativo. Son estas diferencias las que vuelven muy difícil – cuando no manifiestamente imposible – consensuar principios en torno de los cuales construir una autoridad considerada legítima por todas las partes involucradas.

La Impugnación Posicional

La segunda clase de argumentos que puede utilizarse – y de hecho se utiliza – para impugnar reclamos de autoridad involucran aquello que hemos denominado **impugnación posicional**. No se trata ya aquí de que las pretensiones de autoridad de una persona sean impugnadas en virtud de supuestos vicios personales o de su falta de idoneidad profesional, sino más bien de una recusación basada en la imputación de que la persona que reclama autoridad **no tiene jurisdicción o competencia, en virtud de la posición que ocupa, para reclamarla a quien se la reclama**.

Resulta sencillo reconstruir el supuesto aquí implicado: la idea de que un escenario social cualquiera estaría dividido en una serie de jurisdicciones específicas, cada cual con un número limitado de responsables (o incluso uno solo), que serían los únicos facultados para reclamar obediencia en virtud de su autoridad reconocida en el seno de las mismas. Cualquier intento por parte de una persona de reclamar autoridad en el seno de una jurisdicción distinta de aquella o aquellas en la cuales los sujetos de autoridad le reconocen competencia, será automáticamente impugnado por arbitrario e impropio.

Para recurrir nuevamente a un ejemplo iluminador: habitualmente tanto los alumnos de las escuelas de barrios populares como sus padres reconocen en principio que **su** docente o **su** preceptor tienen competencia respecto de ellos (sin que esto implique, por supuesto, que reconozcan inequívocamente sus reclamos de autoridad). Si embargo, se considera que cualquier otro docente o preceptor distinto del propio carece de autoridad alguna, por lo cual sus indicaciones pueden ser ignoradas o impugnadas. Cabe señalar que esta

²⁶¹ Asimismo cabe tener en cuenta que los padres de los alumnos comparten habitualmente el supuesto de que la única autoridad efectiva es la que se apoya sobre el uso de la fuerza física. Si bien no existe acuerdo ni mucho menos entre los padres respecto de si es lícito que los docentes hagan uso de la misma (*cf.* la **impugnación posicional**, *infra*), cabe destacar que en ciertas ocasiones (quizás no excesivamente frecuentes, pero tampoco particularmente excepcionales), los padres depositan explícitamente sobre los docentes el permiso – y aún la exigencia – de que disciplinen a sus hijos haciendo uso de la fuerza – “*péguele nomás, es la única forma en la que entiende*”. Allí donde este reclamo tenga lugar, los padres que lo enuncian verán frecuentemente en la renuencia de los docentes a castigar físicamente a sus hijos o a sus compañeros un síntoma inequívoco de debilidad, ineptitud o incompetencia.

situación no es más que un ejemplo de lo que parece ser una clase más general: la regla entre actores provenientes de sectores populares suele ser, efectivamente, que las jurisdicciones de autoridad sean estrechas y estén fuertemente personalizadas (esto es, circunscriptas a unas pocas o incluso a una única persona)²⁶². Consecuentemente el reconocimiento de autoridad se limitará siempre a niveles relativamente bajos de abstracción: eventualmente se puede reconocer autoridad legítima a **un** profesor – el propio – a **un** preceptor – *ídem* – o a la propia madre, pero el reconocer una autoridad genérica a **los** docentes, a **los** preceptores y ni hablar de abstracciones de gran alcance como **los** adultos, está ciertamente fuera de cuestión.

Una vez más, esta circunscripción estrecha de las jurisdicciones de autoridad presenta particulares problemas y desafíos a una institución que se concibe sobre la base de una autoridad burocrática y jerárquica, en la cual se supone que todos los actores que ocupan posiciones homólogas en la jerarquía tienen idéntica competencia respecto de sus inferiores. Si bien este supuesto permanece en principio intacto entre los agentes del sistema escolar – como puede inferirse de sus intentos, no por infructuosos menos constantes, de invocarlo para respaldar su autoridad ante sus supuestos subordinados – no puede decirse lo mismo de sus alumnos de sectores populares o de sus padres y familiares. Se entiende, por consiguiente que el “¿y usted quién es para mandarme?” sea una de las recusaciones que más frecuentemente se oyen ante cualquier intento de intervenir por parte de un docente distinto del propio, de un desconocido, o – más generalmente – de cualquier persona cuya jurisdicción no sea explícitamente reconocida.

Merece especial mención, en relación con la autoridad posicional, la cuestión de la delegación putativa de autoridad de los padres hacia los docentes al interior de la institución escolar. Los agentes del sistema escolar habitualmente suponen – y a esto contribuye si duda el éxito de la extendida metáfora de la docente como “*segunda madre*” y de la escuela como “*segundo hogar*” – haber sido objeto de una delegación jurisdiccional de autoridad por parte de los padres, equivalente a la que estos poseen al interior del hogar. Traducido esto al lenguaje que hemos venido utilizando: la escuela y el hogar serían jurisdicciones análogas, éste a cargo de los padres, aquélla a cargo de docentes, preceptores y demás agentes del sistema escolar.

No obstante, no todos los padres parecen estar de acuerdo con esta afirmación: muchos padres niegan – explícita o implícitamente – que los agentes del sistema escolar tengan competencia sobre sus hijos **salvo delegación expresa**, al menos en relación con aquellos aspectos de la cotidianeidad escolar que habitualmente se denominan “disciplina”. Así, un intento de un agente cualquiera del sistema escolar por sancionar a un alumno, será frecuentemente confrontado por los padres sobre la base de una **impugnación posicional** (“*Usted no es quien para castigar a mi hijo*” o, mejor aún, “*nadie le dio permiso para castigar a mi hijo*”).

²⁶² A este respecto, remitimos a lo que señala Gabriel KESSLER respecto de “*la dificultad para reconocer la legitimidad de un tercero autorizado para intervenir en conflictos privados*” (KESSLER 2004:251)

La Acusación de Autoritarismo

Las clases de impugnación a las que nos hemos referido hasta ahora – la **personal** y la **posicional** – tienen un alcance similar: ambas impugnan una indicación o mandato sustentado en una pretensión o reclamo de autoridad intentando **socavar la legitimidad de la pretensión del actor a la hora de exigirla**, ya sea en virtud de cualidades personales (o más estrictamente hablando, de su ausencia), ya de consideraciones jurisdiccionales. Nótese que ninguna de esas impugnaciones niega, en principio y de suyo, la posibilidad de la existencia de una autoridad legítima: de sus supuestos subyacentes se sigue que si una persona reúne los atributos personales y profesionales que se supone la autoridad requiere (en otras palabras, si esa persona no puede ser sometida con éxito a una acusación estigmatizadora) y si se ciñe a la jurisdicción que los sujetos de esa autoridad explícitamente le reconocen, dispondrá, al menos en esas circunstancias concretas, de autoridad efectiva.

Sin embargo, la tercera clase de impugnaciones a la que haremos referencia - y que hemos denominado la **acusación de autoritarismo** – reviste un alcance mucho más general. Aquí el supuesto subyacente es que cualquier intento por reclamar autoridad es en sí y de por sí odioso, y sospechoso de arbitrariedad, connotación negativa que se sustenta a su vez en la sospecha de que la pretensión o el ejercicio de la autoridad contradicen de suyo la igualdad básica entre los individuos que cabe esperar en una sociedad democrática.

Interesantemente, este supuesto es en gran medida compartido incluso por aquellos que reclaman o detentan posiciones de autoridad, lo cual se evidencia en numerosas y frecuentes manifestaciones de lo que podemos denominar **autoridad culpable**, o **culpabilidad de la autoridad**: un ejercicio dubitativo que hace a quien reclama autoridad vulnerable a cualquier forma de impugnación, en la medida en que conculca en que toda autoridad conlleva en sí y de por sí una falla de origen, una suerte de afrenta antidemocrática. Así, aquellos que se supone detentan posiciones de autoridad, se muestran muchas veces renuentes a exhibir cualquier conducta que la exprese explícitamente, lo cual frecuentemente apoya esa clase de impugnaciones personales sustentadas sobre los atributos esperables de una figura de autoridad, a la que ya nos hemos referido.

Cuando se profundiza en esta **culpabilidad de la autoridad**, lo que suele encontrarse debajo es un colapso de la distinción entre autoridad **legítima** e **ilegítima**, esto es, entre **autoridad** y **autoritarismo**. A su vez este colapso se sustenta, en último término y como hemos ya adelantado, sobre **el carácter irritante y presuntamente antidemocrático de cualquier desigualdad**, máxime si esta implica alguna clase de jerarquía. A riesgo de entrar en el terreno de la conjetura, quisiéramos sugerir algunas de las razones probables de la vigencia de este supuesto, así como de su enorme predicamento en actores muy diversos, y pertenecientes a sectores sociales en otros aspectos altamente diferenciados.

Si admitimos con Alejandro GRIMSON que *“los argentinos comparten experiencias históricas configurativas que han sedimentado traducándose en que la diversidad y la desigualdad se articulen en modos de imaginación, cognición y acción que presentan elementos comunes”* (GRIMSON 2002:151) y que entre esas experiencias históricas se destaca con especial fuerza

“*el genocidio (...) es decir, el terrorismo de estado*”, podrá concebirse sin dificultad que luego de varios años de autoritarismo político que desembocaron en una esperable reacción antiautoritaria – y en un discurso que enfáticamente reiteraba por oposición las saludables virtudes de una sociedad democrática – la idea de la autoridad y de su ejercicio despierten resonancias odiosas. Si agregamos que esta reacción se muestra en sintonía con ese fondo de igualitarismo violentamente equiparador de las jerarquías que Guillermo O’DONNELL señala como característico de la sociabilidad argentina (O’DONNELL 1984:5-12), se entenderá – esperamos – hasta que punto deviene sentido común la sospecha de que la autoridad es de suyo ilegítima, en la medida en que cualquier pretensión de autoridad supone jerarquía y que esa jerarquía, en cuanto contradice la igualdad básica que se supone los individuos tienen entre sí, es fundamentalmente injusta e hiriente. Asimismo, podemos sumar en este balance los efectos sostenidos de un discurso pedagógico igualitarista, pseudo-científico y fuertemente ideológico, basado de ordinario en una *vulgata* de lecturas apresuradas y fragmentarias de ciertos autores de moda – o, peor aún, en lecturas de lecturas de lecturas – que circulan como “sentido común” en los ámbitos escolares.

Cabe destacar que a diferencia de las clases de impugnación anteriormente descriptas – personal y posicional – la impugnación basada en la acusación de autoritarismo suele ser la más eficaz en la medida en que descansa sobre supuestos fundamentalmente compartidos, tanto por parte de quien reclama autoridad, como de quien busca impugnarla. Ciertamente un docente puede negar una acusación estigmatizante, o discutir la estrechez de las jurisdicciones que aquellos sujetos a la autoridad que reclama le reconocen; pero será mucho más difícil sorprenderlo defendiendo la legitimidad de una autoridad basada en la jerarquía allí donde ésta sea impugnada por antidemocrática. Podrá hacerlo cuando lo que se pone en juego en una indicación o mandato sea particularmente crucial, pero cuando se lo interroga después al respecto, aparecerán en forma casi inequívoca la ambigüedad moral y la culpa.

La Autoridad en Crisis: un Balance Provisorio

Se podrá señalar con justicia que nuestro recorrido preliminar – puesto que eso es lo que es – del ejercicio de la autoridad en la escuela está fuertemente sesgado. Efectivamente, hemos hecho hincapié excesivo – cuando no exclusivo – sobre las **dificultades** en el ejercicio de la autoridad en la institución escolar a partir de algunas de las tácticas que suelen ser utilizadas, las más de las veces con éxito, para impugnar e impedir su ejercicio efectivo; mientras que hemos guardado silencio sobre las formas y las ocasiones en que la autoridad se establece, si no pacíficamente, al menos en forma efectiva.

La única respuesta que podemos ensayar a este respecto es que, siguiendo la línea de menor resistencia, nos hemos dejado llevar por lo más visible de las interacciones y de los relatos de los actores implicados, no sólo porque esto sea sentido común etnográfico – estamos acostumbrados a esperar que “*el punto de vista de los nativos*” tenga en cualquier etnografía digna de ese nombre un lugar saliente (GEERTZ 1987:28) – sino también porque este repertorio de formas de impugnación en principio accesibles a los diversos actores de la institución escolar – a todos ellos en ciertos casos, sólo a algunos en otros – nos permite hacernos una representación cabal de las dificultades implicadas a la hora de reclamar,

construir o hacer valer autoridad en la escuela pública contemporánea, o al menos en la de sectores populares urbanos.

Somos testigos hoy de una multiplicación incesante de las referencias a una “*crisis*” o una “*decadencia*” de la autoridad, en prácticamente todos los niveles y entre todos los actores del sistema escolar. Creemos que en ningún lugar aparecen mejor ejemplificados que en ese escenario de negociación constante, de impugnaciones continuas y de reclamos truncados representado por la cotidianeidad escolar de estas escuelas a las que nos hemos referido. Suponemos no obstante que ha de haber algo más que desorden e incertidumbre. Quisiéramos por tanto precaver contra la tentación de leer como meta definitiva de nuestra investigación lo que no es ni puede ser más que una parada temporal en el camino.

Bibliografía

- 📖 BATESON, Gregory (1991) [1972] *Pasos hacia una Ecología de la Mente*, Buenos Aires: Planeta-Carlos Lohlé.
- 📖 DOWNES, David and Paul ROCK (1998), *Understanding Deviance: A Guide to the Sociology of Crime and Rule-breaking*, Oxford: Oxford University Press.
- 📖 DUSCHATZKY, Silvia y Cristina COREA (2002) *Chicos en Banda. Los Caminos de la Subjetividad en el Declive de las Instituciones*, Buenos Aires: Paidós.
- 📖 ELIAS, Norbert (2000) [1939] *The Civilizing Process*, London: Blackwell.
- 📖 GEERTZ, Clifford (1987) [1973] *La Interpretación de las Culturas*, México: Gedisa.
- 📖 GEERTZ, Clifford (1983) “From the Native’s Point of View’: On the Nature of Anthropological Understanding” en *Local Knowledge. Further Essays in Interpretive Anthropology*, NY: Basic Books.
- 📖 GOFFMAN, Erving (1995) [1963] *Estigma. La Identidad Deteriorada*, Buenos Aires: Amorrortu.
- 📖 GRIMSON, Alejandro (2002) “La Nación después del Deconstructivismo. La Experiencia Argentina y sus Fantasmas” en *Sociedad*, 20/2, Verano 2002.
- 📖 KESSLER, Gabriel (2004) *Sociología del Delito Amateur*, Buenos Aires: Paidós.
- 📖 MALINOWSKI, Bronislaw (1991) [1926], *Crimen y Costumbre en la Sociedad Salvaje*, Barcelona: Ariel.
- 📖 MÍGUEZ, Daniel (2002) “Inscripta en la Piel y en el Alma: Cuerpo e Identidad en Profesionales, Pentecostales y Jóvenes Delicuentes ” en *Religião e Sociedade*. XXII 1, pp. 21-56.
- 📖 MÍGUEZ, Daniel (2004) *Los Pibes Chorros. Estigma y Marginación*, Buenos Aires: Capital Intelectual.
- 📖 O’DONNELL, Guillermo (1984), *¿Y a mí, que me importa? Notas sobre sociabilidad y política en Argentina y Brasil*, Buenos Aires: CEDES.
- 📖 SENNETT, Richard (2000) [1998] *La Corrosión del Carácter: las Consecuencias Sociales del Trabajo en el Nuevo Capitalismo*, Barcelona: Anagrama.
- 📖 THOMPSON, Edward P. (1984) “Tiempo, Disciplina de Trabajo y Capitalismo Industrial” en *Tradicón, Revuelta y Conciencia de Clase*, Barcelona: Crítica.
- 📖 WEBER, Max (1996) [1922] *Economía y Sociedad*, México: FCE.