

CAPÍTULO 3

Los orígenes del sistema educativo argentino ¿qué escuela para qué sujetos?

Marcelo Vazelle

A partir de este capítulo iremos analizando diversos momentos de la historia de la educación argentina que consideramos relevantes para poner en juego las herramientas que presentamos en las páginas anteriores. Lejos de pretender realizar un recorrido historiográfico de la educación en nuestro país, seleccionamos momentos. Esto es importante aclararlo porque no encontrarán todos los períodos de la historia, solo abordaremos los que consideramos más significativos, realizando un recorte político-pedagógico. La propuesta es iniciar un recorrido sociohistórico, en el que iremos observando en cada momento las políticas públicas educativas, los actores sociales, las perspectivas hegemónicas y las de resistencia que “jugaron” en los debates socioeducativos, modelos de enseñanza y concepciones en torno a la educación artística.

Nos proponemos tejer el entramado de estos momentos históricos, atravesados por modelos de enseñanza y concepciones de educación artística como veremos en los próximos capítulos.

Tomando el inicio de la formación del sistema educativo argentino a fines del siglo XIX, observaremos su devenir histórico con el fin de problematizar el lugar de la Escuela a lo largo de los últimos 150 años, tomando como referencia y relación las teorías socio educativas del Consenso o del Conflicto.

Básicamente intentaremos reflexionar en torno a la escuela como institución en sí misma y en relación con el Estado, la sociedad, la familia, entre algunas, desde la perspectiva macrosocial. De esta manera, nos introducimos al campo educativo para estudiar la génesis del sistema en nuestro país.

Partiremos de la premisa de que la Escuela es una **construcción que se inscribe en el proceso de desarrollo de la modernidad**. Analizaremos las características generales de la escuela en la modernidad tomando como referencia el texto de Pablo Pineau (1996), para luego analizar la especificidad de la escuela y el sistema educativo argentino.

Las y los invitamos a observar las siguientes imágenes:



Ejemplo modelo aula tradicional o enseñanza de orden complejo (s/f) Recuperado de: http://www.mauriciocontreras.es/DIDACTICA_archivos/image002.gif



Colegio San José (s/d) Recuperado de: <https://www.csanjose.org/nuestro-colegio/historia>

Como verán, son escenas de clase, un tanto antiguas.

Pero, analicemos un poco más... miren esos espacios..., observen esos rostros:

¿Cómo es la disposición del espacio?

¿Cómo se ubican los/las niños/as?

¿Qué sucede con los cuerpos? ¿Y con las miradas?

Estas primeras preguntas son disparadoras para empezar a pensar la escuela.

Una primera idea que nos podría ayudar para entender a partir de lo que han observado, es la de interpretar **la escuela como un dispositivo de disciplinamiento**.

¿Por qué?

-Como construcción histórica, la escuela respondió a una época, a una idea, a una necesidad de un determinado grupo (tomemos como ejemplo: fue promovida por la dirigencia política en función de un proyecto específico de país);

-Permaneció en el tiempo y en distintas épocas más allá de los cambios que se hayan generado en términos sociales o referido a los diferentes actores;

-Fue percibida como natural y como única forma posible de educar, aunque en realidad no lo sea necesariamente.

La **escuela como dispositivo de disciplinamiento** fue analizada en los últimos años y de allí han surgido novedosos hallazgos. Esto fue tomado por Pablo Pineau, en los años 90, en el libro “La escuela como máquina de educar” (1996), el cual constituye uno de los primeros textos que puso en discusión y en juego una mirada cultural y arqueológica del aparato escolar. La riqueza del material está dada en que el autor logró, desde una perspectiva histórica, sociológica y pedagógica preferentemente, develar la naturalización de la escuela como constructo dado. Pineau describe las distintas piezas que conforman la escuela moderna, mientras que nos propone problematizar la supuesta neutralidad y naturalidad de la escuela.

Veremos cómo fueron configurándose durante siglos, algunos de los caracteres esenciales de la propuesta escolar moderna.

Algunos de ellos fueron:

El concepto de **infancia** como sujeto privilegiado de la educación;

El **espacio escolar** como “claustro” de desarrollo de la educación;

La **familia** como garante de la asistencia de los alumnos a la escuela (para algunos autores, “alianza escuela-familia”).

Por último, por ahora, una de las funciones esenciales de la maquinaria escolar moderna: **el disciplinamiento del cuerpo obrero** con vistas a su inscripción en el trabajo industrial capitalista.

Es sobre este cuarto carácter que se instalará esencialmente el sentido moderno, dado que la **escuela debía ser funcional al aparato estatal y al aparato productivo**. En tal aspecto servía a la perpetuación disciplinadora del capitalismo y en lo político a la configuración del aparato nacionalista surgente durante parte del siglo XIX.

Observemos nuevamente imágenes:



Antiguo Colegio de La Inmaculada de Lima, Perú (s/f). Recuperado de <http://antiguocolegioinmaculada.blogspot.com/2013/06/la-ubicacionel-colegioel-patio-y-el-aula.html>



Perteneciente al Álbum de fotos enviado a la Exposición Universal de París (1889), Buenos Aires, Witcomb.

Seguramente hemos de coincidir en que lo que se observa a primera vista son dos potentes imágenes de disciplinamiento de los cuerpos, los cuales, según cuenta la historia, debían ser “adiestrados” bajo proyecto de sistema militar. Si bien esto puede resultarnos extraño, en aquellos años, el orden, la disciplina y el acatamiento, eran bien vistos como formas de control y cumplimiento de las normas. Recuerden lo que se mencionó sobre Emile Durkheim y la necesidad de pensar la educación como herramienta para poder inculcar normas de comportamiento en las ciudadanas y los ciudadanos.

Los sistemas educativos modernos nacen de la mano de la formación de los Estados-Nación en Occidente, y cuando hablamos de éstos, hacemos referencias específicamente a tres aspectos centrales.

Uno de ellos es la unidad territorial. Otro es la unificación de las fuerzas armadas, es decir, el Estado ahora cuenta con el monopolio del uso de la fuerza legítima. Y, finalmente, la necesidad de controlar la población. Una de las necesidades más urgentes fue la de cuidarla para la producción, por eso el sistema educativo nace con un rol disciplinario e higienista. Los cuerpos se volvieron mercancías que debían ser cuidadas para la línea de producción.

En tal aspecto, y ahora visto desde las teorías socioeducativas crítico-reproductivistas, la escuela era funcional al aparato del Estado. Para lograr el cumplimiento de una sociedad sujeta a las normas productivas y a la configuración del aparato estatal político, se debían adiestrar inexorablemente, cuerpo y mente. A esto se sumarían otros recursos como: los textos escolares, el guardapolvo, entre otros dispositivos.

Si bien la escuela nace con ese rol en el marco de la sociedad capitalista moderna, con el devenir histórico iremos viendo momentos en los que se han generado resistencias y propuestas alternativas al modelo dominante.

La escuela nace entonces como una institución central al servicio de la ciudadanía moderna y la formación de los sujetos para el trabajo. Pablo Pineau (1996) nos presenta y explica cada una de las distintas piezas que constituyen la escuela:

Homología entre la escolarización y otros procesos; matriz eclesiástica (separación con el espacio mundano); regulación artificial (calendario escolar y normas); usos de espacio y tiempo específicos; pertenencia a un sistema mayor; fenómeno colectivo (sobre el colectivo, muchos y a la vez); campo pedagógico (método de enseñanza) y cuerpo de especialistas (docentes); docente como ejemplo de conducta; infancia como “incompleta”; relación asimétrica entre docente y alumno; dispositivos específicos de disciplinamiento; currículo y prácticas universales y uniformes (lectura, escritura y cálculo en primaria); ordenamiento de los contenidos; sistema de acreditación, sanción y evaluación escolar; libros de textos, materiales escritos (Pineau, 1996).

¿Creen que alguna de esas piezas sigue en funcionamiento en la actualidad? ¿Consideran que ha cambiado? ¿Por qué?

Analizando el caso argentino

El sistema educativo argentino se comienza a constituir en el último tramo del siglo XIX. En la etapa de la conformación de los Estados Modernos que se venía desarrollando en otros países, principalmente en Europa. Luego de la Revolución Francesa y su impacto en otros países, y el avance del capitalismo como consecuencia de la primera y segunda revolución industrial, el mundo occidental comenzaba a desarrollar la construcción de los Estados Nacionales.

Con la División Internacional del Trabajo, los países cumplieron roles y funciones diferenciados, sea como productores de materias primas o manufactureros y vendedores de productos comercializables. Esto no fue azaroso, sino que fue resultado de las relaciones de poder globales.

En lo político:

Luego de dictar la Constitución Nacional de 1853, la Argentina inicia un proceso de consolidación jurídica.

De 1862 a 1880 se desarrollaron las llamadas por algunos historiadores “presidencias históricas” (Mitre, Sarmiento y Avellaneda), a las que les seguiría una larga etapa de otras presidencias que culminaría en el año 1930 durante la segunda presidencia de Hipólito Irigoyen con el primer golpe de estado.

En el período de 1880 a 1916, tanto el poder político como el económico estuvo en manos del Régimen Conservador. Luego, de 1916 a 1930, el Radicalismo gobernaría el país zanjando un primer proceso de democratización del sistema político.

En lo social, lo económico y lo educativo:

Paralelamente al proceso político, se desarrolló un proceso social, cultural y económico de inusitada envergadura para la época. Para instalar a la “Argentina naciente en el nuevo orden mundial” se enfatizó sobre algunos ejes que fueron prioritarios para el proyecto:

A. Promoción de la inmigración

- B. Desarrollo del Ferrocarril
- C. Explotación de la tierra (ganadería y agricultura)

A. Las y los Inmigrantes

El proyecto de crecimiento pone el eje de atención en la promoción de la inmigración de origen europeo, preferentemente de países con mano de obra cualificada como: Francia, Inglaterra y Alemania.

Con el paso de los años, esta mano de obra dejó de llegar para ser reemplazada por mano de obra menos calificada, proveniente de los países del sur de Europa como Italia y España. Desde fines del siglo XIX, el flujo de estos dos países fue exponencial hasta 1930.

B. Los Ferrocarriles (FFCC)

La expansión de los ferrocarriles resultaba una ambiciosa idea. Su distribución en forma de abanico y radial partía del puerto de Buenos Aires y llegaba al interior del país, excepto la zona sur del territorio que aún no había sido ocupada. Esto permitió la circulación de la producción y con el tiempo de la mano de obra.

Este proceso se llevaría adelante con recursos y préstamos provenientes de Inglaterra. Este dato es muy importante dado que con el tiempo se profundizará una de las más antiguas y primera gran deuda externa del país.

C. La tierra

En las zonas aledañas al puerto se desarrolló la ganadería y la agricultura. Así también en el interior de la provincia y más adelante en la zona del Litoral. Esto hizo que se generara un circuito ambicioso de producción que ubicaría a la Argentina en el proceso de División Internacional del Trabajo con el rol de proveedora de materia prima.

De lo dicho, se puede sostener que el acceso a tierra fértil, combinado con el recurso de la mano de obra inmigrante y el avance del FFCC, contribuyeron al desarrollo económico de manera novedosa y prometedora para la época.

¿Y el proyecto educativo?

La construcción de un emergente Estado Nacional para llevar adelante su proceso de consolidación, necesitaba perentoriamente de un “ejército de sujetos” que fueran incondicionales al proyecto.

La construcción de la identidad nacional se llevaría a buen puerto con sujetos dóciles y cooperantes con la causa. La escuela cumplirá aquí un rol fundamental. Renata Giovine (2001) nos habla de esta institución y de su rol estratégico en la formación de la idea de nacionalidad argentina.

¿Quiénes habrían de conducir este proceso educativo?

He aquí el problema:

-Los criollos e “indígenas” eran poco cooperantes dado que se los consideraba vagos para el trabajo y el estudio, desde una clara perspectiva eurocéntrica dominante. Por lo tanto, con ellos no se podía avanzar;

-Los inmigrantes que llegaban de los países no deseados (España e Italia) eran rudimentarios e “ignorantes”, y estaban constituidos por un significativo alud de trabajadoras/es ya adultos, que eran mayoría pero era impensada su incorporación a un proyecto educativo. Por ello se depositaba la “esperanza” en la nueva generación constituida por sus hijas/os. Además, muchos de las/os inmigrantes asistían a organizaciones de sus comunidades de orígenes, donde mantenían su lengua y prácticas culturales.

-Por último, una acotada fracción de la sociedad constituida por sectores de la élite: hombres “cultos” y liberales. Sin embargo, eran insuficientes para contar con ellos en todas las esferas del armado del tejido social, pero fueron capaces de convertirse en intelectuales.

A ellos quedaba delimitada la “tarea” de conducción del emergente proyecto de argentinidad.

¿Quiénes eran los sujetos educables? ¿Cuáles eran esos cuerpos dóciles?

Sarmiento desarrolló un proyecto estratégico, pues pensaba en la formación de una escuela en articulación con un proyecto productivo agropecuario no latifundista, de pequeños farmers, nos explica Giovine (2001). Para él la educación común y obligatoria era la manera de formar sujetos como ciudadanos argentinos, y la escuela constituía la institución para ello. El carácter práctico que Sarmiento le da a la educación es lo que le hace rechazar una enseñanza enciclopedia y de tipo humanista formadora de élites como proponía Mitre. La propuesta del sanjuanino era la de una educación básica o elemental.

Como hemos visto, en Argentina convivían diversas identidades: afrodescendientes, poblaciones originarias, criollos, inmigrantes europeos. La necesidad de un Estado nacional necesitó inventar una cultura nacional, pero se hizo negando el reconocimiento a aquellas identidades culturales que se opusieron al relato de la nación argentina. La instrucción pública cumplió ese rol, impuso y legitimó la uniformidad cultural.

Aquí podemos pensar en nuestras trayectorias educativas. Años tras año en la escuela, hemos visto izar la bandera y cantar el himno, o tal vez homenajear a próceres de la historia nacional. Estas prácticas se nos volvieron “naturales”, pero su origen fue una de las definiciones políticas centrales para la consolidación de la identidad nacional. Es en la escuela obligatoria donde se construirá el ser nacional. No hay que perder de vista que las mutuales y asociaciones de inmigrantes disputaban las prácticas educativas del joven Estado Argentino, por eso Sarmiento defendía la educación para todos y todas, la manera de disciplinar a la población en su conjunto. El dilema civilización o barbarie constituye el imperativo vector de la política de educación desarrollada durante gran parte de la primera mitad del siglo XX. Educar a cualquier costo era la premisa, “la letra con sangre entra” se expresó durante décadas como práctica de buena enseñanza.

Giovine (2001) nos presenta tres conceptos que nos ayudan a comprender la propuesta de Sarmiento. Uno es el de **optimismo pedagógico**, la idea de que la educación popular puede ser el motor del cambio social –una visión redentora de la escuela–. Otro es el de **implantación**

pedagógica (Puiggrós, 1990), que remite a la idea de que la República creará a los ciudadanos a través de la educación. El sujeto pedagógico creará a los sujetos políticos y sociales. Y por último, la idea de **nacionalidad universal**, como narrativa –la historia de quiénes somos, valores, héroes, creencias– aplicable a cualquier Nación.

El proyecto de Sarmiento se verá expresado en la **Ley 1420** (1884). Antes de ésta, en Argentina convivían diversos protosistemas escolares creados por gobernadores y caudillos (Puiggrós, 1990). En 1871 se sanciona la Ley de Subvenciones Escolares que otorgaba ayuda económica del tesoro nacional a las provincias para edificios, mobiliarios, libros y útiles. En 1884 se sanciona la Ley 1420 de Educación común, laica, gratuita y obligatoria. Esta ley significó la derrota de la oposición católica que pretendía una educación comprometida contra el ateísmo (aunque de todos modos se mantuvo la enseñanza religiosa en las escuelas públicas de manera opcional).

Algunos de los aspectos de la Ley 1420:

-Se estableció un Consejo Escolar en cada distrito.

-Se crea el Consejo Nacional de Educación

-Se conforma la Institución de la Inspección

-Está orientada a la educación primaria, siendo escaso lo referido a la educación media (será abordado en el siglo XX).

¿Quién cumplirá la gran tarea de educar? **Las docentes**. Aquí debemos señalar que las mujeres fueron las maestras que cumplieron con la tarea de enseñanza en las escuelas comunes. El maestro –hombre– será el que luego ocupe roles en la enseñanza de la escuela media, es decir, en la formación de élites. El trabajo docente entonces, en sus orígenes, surgió con una marcada desigualdad de géneros, hecho que irá cambiando a lo largo del siglo XX.

La noción dominante de los y las docentes será la de “apóstol del saber”, como sujetos puros, de prácticas acordes a las normas sociales, como modelos a seguir. La idea de vocación y sacrificio se encuentra subyacente en esta mirada.

Los y las invitamos a leer el siguiente fragmento de esta nota:

La lucha por el derecho, un vistazo.

Los derechos no brotan como los lirios del campo: se disputan, se obtienen, se conquistan. Los laborales, entre tantos, son consecuencia de las luchas de los trabajadores y de su recepción o rechazo por los gobernantes. Es necesario volver sobre tamañas verdades de Pero Grullo porque hay quien las niega. En tantas latitudes, en nuestro propio gobierno.

Hagamos una recorrida histórica, muy episódica pero (tal vez) no caprichosa.

- - -

Para dar clase en 1923 una maestra debía firmar con el Consejo de Educación un contrato, con vigencia de ocho meses, que le imponía estas obligaciones:

“1. No casarse. Este contrato quedará automáticamente anulado y sin efecto si la maestra se casa.

2. No andar en compañía de hombres.

3. Estar en su casa entre las 8.00 de la tarde y las 6.00 de la mañana, a menos que sea para atender la función escolar.

4. No pasearse por heladerías del centro de la ciudad.

5. No abandonar la ciudad bajo ningún concepto sin permiso del presidente del Consejo de Delegados.

6. No fumar cigarrillos. Este contrato quedará automáticamente anulado y sin efecto si se encontrara a la maestra fumando.

7. No beber cerveza, vino ni whisky. Este contrato quedará automáticamente anulado y sin efecto si se encuentra a la maestra bebiendo cerveza, vino y whisky.

8. No viajar en coche o automóvil con ningún hombre excepto su hermano o su padre.

9. No vestir ropas de colores brillantes.

10. No teñirse el pelo.

11. Usar al menos dos enaguas.

12. No usar vestidos que queden a más de cinco centímetros por encima de los tobillos.

13. Mantener limpia el aula:

- Barrer el suelo al menos una vez al día.
- Fregar el suelo del aula al menos una vez a la semana con agua caliente
- Limpiar la pizarra al menos una vez al día.
- Encender fuego a las 7.00, de modo que la habitación esté caliente a las 8.00 cuando lleguen los niños.

14. No usar polvos faciales, no maquillarse ni pintarse los labios".

La copia es textual y se agradece el aporte al abogado laboralista Pedro Kesselman.

Como se ve, con la educación obligatoria establecida y después de la Reforma Universitaria, se imponía a las docentes un régimen que invadía su vida privada, con toques filo esclavistas. Claro que es inconstitucional al mango la prohibición de casarse (entre otras) pero, para conseguir el conchabo debían firmar al pie y cumplir... al menos en apariencia. Dicho sea al pasar, quizás sea por eso que hasta hoy llamamos "señoritas" a las maestras.

Tomó años que se asumieran como trabajadoras, se sindicalizaran, bregaran por sus derechos laborales y civiles, tuvieran paritarias (...). (Wainfeld, 2017, s/p)

Algunos interrogantes para reflexionar:

¿Cómo se puede vincular el perfil del rol docente –sujeto que enseña– que se lee en el contrato citado, y el sujeto que se pretende formar en el sistema educativo argentino a inicios del siglo XX?

El final del fragmento de la nota citada dice: "Tomó años que se asumieran como trabajadoras, se sindicalizaran, bregaran por sus derechos laborales y civiles, tuvieran paritarias" ¿Se puede vincular esta frase con la noción de campo de Pierre Bourdieu?

¿Qué diría Bourdieu si analizara el campo educativo de fines siglo XIX y en los inicios del XX en Argentina? ¿Quiénes serían los actores dominantes y cuáles los dominados? ¿Qué tensiones hay en dicho campo?

¿Cuáles de las teorías socioeducativas estarían de acuerdo con la postura de Sarmiento acerca de la escuela como garante de la educación común?

Referencias

- Giovine, R. (2001). *Culturas políticas, ciudadanía y gobierno escolar. Tensiones en torno a su definición: La provincia de Buenos Aires (1850-1880)*. Tesis de Maestría. FLACSO.
- Pineau, P. (1996). *La escuela como máquina de educar*. Paidós.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Editorial Galerna.
- Wainfeld, M. (9 de julio de 2017). La lucha por el derecho, un vistazo. *Página 12*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/49045-la-lucha-por-el-derecho-un-vistazo>