

Colegio Nacional y Escuela Normal: la constitución de una identidad ciudadana diferenciada.*

María del Carmen Fernández**

Resumen:

Este artículo se propone analizar la concepción de ciudadanía presente en la creación de dos instituciones fundacionales del nivel medio argentino: el Colegio Nacional y la Escuela Normal. Durante la segunda mitad del siglo XIX se llevó adelante el proceso de organización del Estado nacional y de construcción de una identidad ciudadana, al mismo tiempo que se gestó la estructura normativa, institucional y curricular del sistema educativo. La relación entre educación y ciudadanía asumió distintas características en cada uno de sus niveles. La hipótesis que orienta este trabajo es que, desde sus inicios, la noción de ciudadanía tuvo alcances diferenciados en los Colegios Nacionales y en las Escuelas Normales. Mientras los primeros estuvieron destinados a la formación de un sujeto portador de una ciudadanía plena, las segundas requieren de un análisis más complejo, por cuanto promovieron tanto una ciudadanía restringida, como una potencial ciudadanía ampliada.

Abstract:

This article is intended to analyze the conception of the current citizenship in the creation of two foundational middle school institutions in Argentina: The National School and the Normal School. It was during the second half of the XIX century that the organizational process of the National State and the building of a citizen identity took place. Meanwhile the normative, institutional and curricular structure of the educational system was conceived. The relationship between education and citizenship took different characteristics in each of its levels. The hypothesis which guides this work is that, from its very beginnings, the notion of citizenship had varied scopes in the National Schools and Normal Schools. While the first one was meant for the formation of a bearer of a complete citizenship, the latter requires a more complex analysis, since it promoted a limited citizenship as well as a potential expanded one.

* Este artículo forma parte de uno de los capítulos de la Tesis de Maestría «Ciudadanía y Educación: una relación condicionada. Modalidades de esa relación en la Argentina de la segunda mitad del siglo XIX». Maestría en Educación, con mención en Historia de la Educación. UNER.

** Universidad Nacional de Rosario.

Introducción

La noción de ciudadanía, como problema moderno, surge en el escenario de las grandes revoluciones burguesas y acompaña el desarrollo del capitalismo industrial. Se basa en supuestos individualistas tanto con respecto a los sujetos portadores, como a los contenidos normativos. El sujeto titular de derechos no es la familia, ni el clan, sino el individuo, fundamentándose el status de ciudadano en la reivindicación burguesa de la libertad individual frente al Estado. Es por ello que adquiere fundamental importancia la constitución de sistemas políticos limitados, es decir de Estados constitucionales. Los mismos cuentan con mecanismos de control y división de poderes, y con la codificación de los derechos y deberes de todos aquellos considerados ciudadanos. Existe una relación directa entre la noción moderna de ciudadanía y la creación del Estado-Nación, en la medida en que esta nueva comunidad política supone una pertenencia y una lealtad diferentes en relación a organizaciones políticas anteriores.

La ciudadanía encierra la idea de inclusión universal y de igualdad en el ejercicio del poder político, mediante una simple fórmula: un hombre, un voto. Los individuos autónomos y libres forman parte del cuerpo político de la nación y por ello pueden participar de la vida política. Sin embargo, este principio general se vio restringido en los hechos, ya que el problema residió en el grado de inclusividad con que se concretó la ciudadanía. Su ampliación formó parte de un proceso político, en el cual los Estados redefinieron gradualmente el conjunto de derechos y deberes correspondientes a sus poblaciones.

Una interpretación interesante es la que realiza A. Giddens al situar la lucha por los derechos de ciudadanía en el contexto de la expansión de la autoridad soberana del Estado. Sostiene que en la medida en que el Estado creó centros administrativos, reduciendo el empleo de la fuerza como único medio de acción de gobierno, extendió su capacidad de control sobre la población, generando nuevas formas de dependencia. Los súbditos comenzaron a percibirse a sí mismos como pertenecientes a una comunidad política y más adelante como sujetos políticos, como ciudadanos. Para el autor, entonces, el desarrollo de la ciudadanía se vincula con el nuevo ordenamiento administrativo del poder político.¹

Para explicar el proceso de extensión de la ciudadanía, resulta necesario examinar y distinguir los derechos que la conforman. T.H. Marshall² considera que la ciudadanía es una institución creciente desde el siglo XVIII³ y que el desarrollo de cada uno de los derechos fue un eslabón en dirección a los demás. Insiste en que no siguieron un camino lineal, sino que recorrieron un

camino de lucha plagado de derrotas y victorias, de avances y retrocesos. Marshall reconoce tres tipos de derechos: derechos civiles, políticos y sociales.⁴

Los primeros se abren paso en Inglaterra en el siglo XVIII y en un principio fueron llamados libertades, en la medida que pretendían restringir el poder del Estado y defender al individuo de los abusos de ese poder. La libertad negativa fue entendida como una esfera de acción individual, que limitaba el ámbito de intervención estatal. Quedaron comprendidas la libertad de la persona, libertad de pensamiento y de credo, libertad de palabra, libertad para realizar contratos, derecho a la justicia. Tres de ellos permitieron el desarrollo de una sociedad y economía capitalista: la libertad de comercio, la libertad de contratación y el derecho de propiedad plena.

Los derechos políticos comprenden el derecho al sufragio y el derecho a ocupar cargos públicos. Las vías de acceso a la participación en la toma de decisiones referentes a los asuntos públicos y a la actividad legislativa se efectivizaron a través de los organismos representativos.

Aún cuando Inglaterra generó su revolución fundadora en el siglo XVII que restauró las antiguas libertades, el gran cambio en el sistema de representación se generó con la Revolución Francesa. Los ingleses nunca afirmaron que el gobierno se funda en una voluntad de ciudadanos libres e iguales. El Parlamento fue considerado una asamblea, todavía con visos feudales, que controlaba al rey y que reemplazaba la nobleza de sangre por una funcional basada en la propiedad. La Revolución Francesa, en cambio, estableció un sistema de representación mediante la creación de una asamblea nacional unificada de legisladores, cuya unidad básica de representación fue el ciudadano individual.

También fue a partir de la Revolución Francesa que comenzó a gestarse la idea de una identidad colectiva basada en la igualdad política. La misma fue la expresión de un hecho de pertenencia social y se vinculó a la construcción de una nación. La soberanía se expresó en el pueblo como sujeto colectivo, a diferencia de la mera individualidad del ciudadano - propietario. El movimiento de igualdad durante la Revolución aceptó como ciudadanos a todos los individuos adultos masculinos. Sin embargo, un sector del pueblo apareció alejada social y culturalmente y por lo tanto difícil de integrar a la nueva comunidad de iguales: los mendigos, los vagabundos, los no residentes. Por una parte se sostenía que la Razón la poseía el pueblo, pero por la otra se advertía que la misma no estaba repartida en forma igualitaria, por lo tanto el riesgo consistía en que la mayoría podía elegir propuestas poco racionales. La idea de voluntad general se debía traducir en maneras concretas de designación de gobernantes: el camino era el sufragio universal, pero al concurrir razones individuales, quedó reservado a aquellos que la poseían.

Rosanvallon señala que en la Francia revolucionaria junto con la abolición del sistema de cuerpos y el surgimiento de la figura del ciudadano, se produjo una distinción entre el individuo y el sujeto político. En este sentido, el concepto de autonomía de la voluntad cobró una importancia central en la construcción de sujetos jurídicos válidos tanto para detentar derechos civiles como políticos. El derecho al sufragio puede ser considerado como una consecuencia de la capacidad civil que se prolonga en el terreno político. La extensión del sufragio universal se va a ver limitada por la «capacidad» de ser verdaderamente un sujeto autónomo. Por ello quedaron excluidos por ser considerados dependientes: los menores, los alienados e interdictos, los monjes de clausura, los sirvientes y las mujeres.⁵ Esta situación permitió la diferenciación entre ciudadanos activos, que cumplían con todos los atributos, y ciudadanos pasivos, quienes seguían siendo considerados miembros de la nación.

La capacidad política se convirtió en una categoría crucial para estas argumentaciones. Se sostuvo que esta capacidad se adquiere mediante un aprendizaje y de ella sólo son portadores aquellos individuos que estén en condiciones de poder asumir la responsabilidad por un destino colectivo, ejerciendo los derechos políticos. Por esta razón era imprescindible que los mismos fueran restrictivos, a diferencia de los derechos civiles, que eran universales y consagraban las libertades individuales.

El proceso de ampliación y extensión de la ciudadanía política asumió marcadas diferencias en los distintos países de acuerdo a los valores dominantes y a las estructuras sociales, culminando de alguna manera, con la promulgación del sufragio universal.⁶ La paulatina democratización se produjo tanto por el reclamo de mayor participación por parte de la sociedad, como porque los Estados creyeron conveniente concederla. Esta concesión respondió, por un lado a la necesidad de abrir espacios de negociación política y por el otro, por que se contaba con instrumentos para manejar una masa considerable de votantes. En cada caso particular se combinaron lo «conseguido» y lo «concedido», pero lo que sí cambió fue la manera de hacer política: la política liberal de «notables» se reemplazó por la política de partidos. Éstos surgieron, se organizaron y contaron con programas y discursos que permitieron la identificación y la participación de los nuevos sujetos en la escena política

(...) lo cierto es que a partir de 1870 se hizo cada vez más evidente que la democratización de la vida política de los Estados era absolutamente inevitable. Las masas acabarían haciendo su aparición en el escenario político, les gustara o no a las clases gobernantes...La política democrática no podía posponerse por más tiempo. En consecuencia, el problema era como conseguir manipularla.⁷

Para lograr la manipulación se apeló a diferentes mecanismos: imposición de límites al papel político de las asambleas elegidas por sufragio universal; creación de una segunda cámara formada por miembros hereditarios; conformación de colegios electorales especiales; conservación de elementos del sufragio censitario⁸; concesión de votos adicionales a los ciudadanos poseedores de una educación superior; modificación de los límites de los distritos electorales a los efectos de incrementar o minimizar el apoyo de determinados partidos; organización de votaciones públicas que modificaron la edad mínima para votar, etc.

La nueva política requirió, además, la creación de nuevos medios orientados a lograr la adhesión y la obediencia de aquellos sectores que se incorporaban a la vida política. Los gobiernos llevaron a cabo, dentro de sus fronteras, un severo control de los símbolos, ritos y tradiciones destinados a generar sentimientos de pertenencia nacional. Y lo hicieron, sobre todo, a través de la escuela y del control de los registros civiles.

Lo expuesto hasta aquí indica que existe una interdependencia entre derechos civiles y derechos políticos. La misma se establece en primer lugar, a partir de considerar que la mejor garantía de protección de los primeros, contra los límites que se les quiera imponer, es la participación en la formación de las leyes. En segundo lugar, la posibilidad de influir en la toma de decisiones colectivas mediante el ejercicio de los derechos políticos, sólo es posible si los individuos gozan de los derechos civiles (libertad de opinión, de prensa, de reunión, etc.)

Aún así la tensión en la relación entre derechos civiles y políticos, no se resolvió ni en las sociedades del siglo XIX, ni en las del siglo XX. Quizás fue la falta de garantías lo que impidió la construcción de una identidad ciudadana sólida. Basándose en esta idea es que Murilo de Carvalho señala que en los países latinoamericanos, tanto en el siglo pasado como en el actual, la ciudadanía no dejó de ser una ficción.⁹ Por su parte Fernando Escalante Gonzalbo coincide en ese planteo y habla de «ciudadanos imaginarios» frente a la falta de garantías.¹⁰

Si bien es cierto que la problemática en torno a la ciudadanía se identifica con la posesión de derechos, cabe agregar que también abarca otras dos dimensiones: la pertenencia a una comunidad política y la participación en la vida pública y en los mecanismos de deliberación para la toma de decisiones de acción política.

Ciudadanía y formación del Estado Nacional

La construcción del Estado Argentino devino de un proceso formativo que supuso en primer lugar, la conformación de una instancia política de organización del poder y en segundo lugar, su materialización a través de un conjunto de instituciones que posibilitaron el ejercicio de dominación política en la sociedad.¹¹

Su organización requirió de mecanismos para ejercer el control e imponer un mando efectivo sobre un territorio y una población en nombre de un interés superior legitimado ideológicamente. En ese sentido, los enfrentamientos regionales, los levantamientos de caudillos, las tradiciones locales, los intentos secesionistas se convirtieron en obstáculos difíciles de superar a la hora de lograr una integración nacional. Constituyeron manifestaciones de un «desorden» que se debía enfrentar y solucionar.

Dos grandes conjuntos de problemas definieron las formas iniciales del Estado así como su evolución posterior. En primer lugar, el problema del Orden, es decir, la necesidad de imponer un nuevo andamiaje de relaciones sociales y políticas, con el objetivo de regular el funcionamiento de la sociedad y el comportamiento de sus actores. En segundo lugar, el problema del Progreso, es decir, la implantación de relaciones económicas capitalistas. La inserción del país en la economía mundial como productor de materias primas agropecuarias, el desarrollo de una infraestructura de transporte que hiciera posible la exportación y de centros urbanos de servicios originó un rápido proceso de modernización económica. A su vez, la continuidad del mismo dependía de un orden interno que, al mismo tiempo que debía neutralizar a los sectores que se oponían a él, debía gestar una organización social y un marco jurídico estables y capaces de inspirar confianza hacia el país en el exterior.

Al diagnosticar que los elementos que atentaban contra el orden y la civilización, eran los mismos que lo hacían contra el progreso, se necesitaba una alianza de sectores sociales y políticos para establecer un sistema de dominación a fin de poner término a las manifestaciones del desorden. En este sentido, la idea de orden también contenía una definición de ciudadanía en tanto se determinaba «quienes eran considerados legítimos miembros de la nueva sociedad y quienes tenían cabida en la nueva trama de relaciones sociales»¹²

A lo largo de la segunda mitad del siglo XIX reinó la convicción de las infinitas posibilidades de progreso que se le presentaban al país. En la Constitución Nacional de 1853 se plasmó esta idea, ya anticipada por la Generación del 37 y concretada por la Generación del 80. La Constitución, de tendencia liberal, reflejó el programa elaborado por Alberdi en las Bases: el crecimiento y la modernización del país dependían del establecimiento del

liberalismo económico; la estabilidad política, de la construcción de un estado republicano; la transformación social, de la llegada de inmigrantes europeos; la civilización y la identidad ciudadana, del respeto por las libertades o derechos civiles. Si bien no se refirió explícitamente al sufragio universal masculino, desde el momento de su sanción se lo consideró implícito en el texto constitucional, siendo objeto de reglamentaciones posteriores, que en general, otorgaron el derecho de sufragio a todos los varones adultos, nacidos o naturalizados argentinos. No obstante, la participación electoral efectiva fue muy limitada, de ahí la calificación de ciudadanía restringida y de manipulación de las elecciones.¹³

Refiriéndose a Buenos Aires, Hilda Sabato señala que, entre 1860 y 1880, las elecciones constituían una puesta en escena de facciones políticas, de la cual participaba una parte muy pequeña de la población, encuadrada para la ocasión. Los que asistían a los comicios lo hacían colectivamente, integrando grupos liderados por un jefe, que daban lugar a la conformación de redes políticas clientelares diseminadas por el territorio dividido en parroquias. Tanto los clubes políticos como los clubes parroquiales cumplían un papel fundamental, en tanto allí se formaban las identidades y lealtades a los caudillos de turno. La policía, la guardia nacional, el ejército y los jueces de paz también formaban parte de esas redes. Toda esta trama de relaciones garantizaba la movilización electoral. Sabato sostiene que el sistema clientelar creado no atraía a los sectores medios y acomodados de la población. Por el contrario quienes participaban eran hombres jóvenes pertenecientes a las capas sociales más bajas de las clases populares. Aún cuando la participación era escasa, las elecciones constituían un tema de debate en la esfera pública porteña, dado el lugar que ocupaban en la prensa, y en las manifestaciones y actos callejeros. Para la autora todo esto indica que la población no era indiferente a la vida política, sino que el votar no era considerado una forma de intervención política significativa. Lo caracteriza como «un sistema con sufragio universal, voto restringido, participación ampliada y prácticamente sin ciudadanía política» que gozó de legitimidad hasta 1870. Es entonces cuando se empezó a pensar en introducir cambios para alentar la participación de la «gente decente» y acomodada. Este proceso se da conjuntamente con la decadencia del poder porteño y el ascenso de Roca.¹⁴

*«A las elecciones no asisten por lo general los hombres de cierta posición social», decía en 1873 el diputado Leguizamón, «no asisten los hombres de espíritu débil, no asisten los ancianos (...). Unos meses más tarde La Tribuna advertía: «La gente honrada, la gente seria (...) ésos no asistirán a las elecciones».*¹⁵

La instauración de un gobierno nacional en 1862 abrió una nueva etapa. El país contaba con una Constitución que proporcionaba un esquema normativo imprescindible para la organización del Estado, pero aún faltaba su implementación y materialización en algunos aspectos. Siguiendo a Oszlak es posible observar que durante las dos décadas siguientes, se produjo la consolidación de un sistema de instituciones nacionales cuyo objeto fue atender al interés general. Para ello el estado debió intervenir y monopolizar ámbitos de actuación hasta entonces en manos de las jurisdicciones provinciales o de los particulares, como así también delimitar nuevos ámbitos operativos que ningún sector podía asumir. El autor señala que este proceso se llevó a cabo a través de distintas modalidades: represiva, cooptativa, material e ideológica.¹⁶

La primera tuvo como finalidad la creación de una fuerza militar unificada y distribuida por todo el país, con el objetivo de prevenir y sofocar distintos levantamientos o rebeliones que alteraran el orden. La segunda estuvo relacionada con la formación de alianzas y coaliciones entre las distintas fuerzas políticas y fundamentalmente para conseguir el apoyo de los gobiernos provinciales, a los efectos de consolidar un sistema de dominación impuesto en el orden nacional. La tercera se orientó a la localización en territorios provinciales de obras, servicios y regulaciones por parte del gobierno nacional. Por último la ideológica se refirió a la creación y difusión de valores y símbolos tendientes a reforzar sentimientos de nacionalidad, buscando legitimar el orden establecido. En este sentido, el papel asignado a la educación fue el de contribuir al logro de la estabilidad política interna, no sólo a través de la transmisión de contenidos políticos, sino fundamentalmente mediante la enseñanza de normas morales.

El Colegio Nacional como dispositivo de ciudadanía plena

La misma fragmentación social y política que se ponía de manifiesto en los diferentes grados de participación, quedó reflejada en la oferta educativa. El nivel medio estuvo destinado a un reducido espectro de la población y las modalidades que lo conformaron tendieron a captar distintos sectores sociales propiciando la construcción de identidades ciudadanas diferenciadas.

Del texto constitucional se desprendía la intención del poder central de reservarse las medidas correspondientes a la educación post-primaria, hasta entonces asumidas por los gobiernos provinciales. En 1863 a instancias de Mitre se creó el Colegio Nacional, definiendo de esta manera el perfil de enseñanza secundaria y avanzando en la estructuración nacional del nivel.

*Sobre la base del Colegio Seminario y de Ciencias Morales y bajo la denominación de «Colegio Nacional» se establecerá una casa de educación científica preparatoria en que se cursarán las Letras y Humanidades, las Ciencias Morales y las Ciencias Físicas y Exactas (...).*¹⁷

Inspirado en el modelo francés, de carácter enciclopédico, sin orientación profesional definida, su principal función fue la de brindar estudios preparatorios para la Universidad, aún cuando en los considerandos del Decreto, Mitre mencionaba la necesidad de atender a «las aplicaciones útiles y variadas». Se previó que el Colegio contaría con un régimen de internado y también con alumnos externos, por supuesto todos ellos varones. A partir de 1864 comenzó la creación de Colegios Nacionales en el interior del país, en general sobre la base de establecimientos ya existentes, de manera que hacia 1880 cada capital de provincia contaba con uno. El modelo de todos ellos fue el Colegio Nacional de Buenos Aires con respecto a las reglamentaciones, el régimen interno y los planes de estudio.

El Decreto de Fundación del Colegio Nacional nombraba como Director de Estudios a Amadeo Jacques, quien contaba con antecedentes suficientes para ejercer ese cargo: de origen francés se había desempeñado como docente en el Liceo de su país y había organizado el Colegio San Miguel en Tucumán. Jacques sintetizaba en su persona el espíritu del Colegio: culto, francés, liberal y republicano.

*Adorábamos a Jacques a pesar de su carácter, jamás faltábamos a sus clases, y nuestro orgullo mayor es llamarnos sus discípulos. A más, su historia, conocida por todos nosotros y pintorescamente exagerada, nos hacía ver en él no sólo un mártir de la libertad, como lo fue en efecto, sino un hombre que habría luchado cuerpo a cuerpo con Napoleón, nombre simbólico de la tiranía (...).*¹⁸

Jacques era partidario de impartir en este nivel una enseñanza general e integral que prepararía «para todo sin conducir al término de nada», es decir era contrario a la especialización temprana, por considerar que los jóvenes todavía no estaban decididos vocacionalmente. No obstante, en sus Memorias propuso un currículum clásico-científico, organizado en distintas asignaturas, y especialidades vinculadas al desarrollo económico de la región.¹⁹ Esta idea nunca se llevó a la práctica dentro de los Colegios Nacionales, a excepción de las escuelas de minería que funcionaron en Catamarca y San Juan.

No fue casualidad que el Colegio recibiera el nombre de «Nacional», sin duda tenía destinado un lugar importante en la consolidación de la nación. Es posible sostener que los Colegios Nacionales fueron instituciones que formaron parte de la estrategia llevada a cabo por el Estado Nacional caracterizada por Oszlak. A través de su creación se concretaron tres modalidades de penetración: material, ya que fueron instituciones nacionales en territorios provinciales; ideológica, en relación a la transmisión de un conjunto de saberes con una finalidad política y también cooptativa, al contribuir al sistema de alianzas en tanto formaban a una elite política local para integrarla en la ideología del grupo gobernante.

La formación «general e integral» se fundamentó, por un lado, en la necesidad de que los alumnos recibieran una formación completa para que dominaran todas las ramas del saber, y por el otro, en una psicología de las facultades preocupada por la ejercitación de cada una de ellas. La opción fue una formación predominantemente intelectual y enciclopédica.

En este sentido, Tedesco²⁰ señala que la educación cumplió una función política, ya que a través de los Colegios Nacionales, y también de la educación superior, se tendió a formar una elite intelectual y dirigente, destinada a cubrir las funciones políticas y administrativas que la nueva organización requería. A ello respondía la elección de una determinada orientación, sin especialización, y la adopción de un plan de estudios enciclopédico, en el cual predominaba la enseñanza humanista en detrimento de contenidos vinculados a los requerimientos del ámbito productivo. En estos colegios de enseñanza media estaban ausentes las ideas de Belgrano y Alberdi acerca de la vinculación entre educación y trabajo productivo.

Entre 1870 y 1912 el plan de estudios fue objeto de numerosas reformas que apuntaron fundamentalmente a modificar su organización interna. Las reformas se realizaron desde una concepción que intentaba abandonar el humanismo clásico para adherir a la conformación de un curriculum humanista moderno. Un ejemplo de esto lo constituyó la reducción de las horas destinadas a la enseñanza del latín y su reemplazo por idiomas modernos (inglés y francés). Conocimientos necesarios, además, para la formación de una clase política que dirigía su mirada hacia los países europeos, tanto por motivos culturales como por relaciones económicas.²¹

Es interesante destacar que al mismo tiempo que la educación tendía a mantener la estabilidad política, contribuía a definir los alcances y límites de los distintos sujetos portadores de ciudadanía. Desde esta perspectiva, la enseñanza elemental, primaria o común proporcionó saberes que permitieron el ejercicio de una determinada ciudadanía. La inculcación de hábitos y pautas de comportamiento resultaba imprescindible en primer lugar,

para formar sujetos obedientes que respetaran las disposiciones y normas emanadas de los órganos del Estado, esto es que fueran conscientes de sus deberes de ciudadano. En segundo lugar, para otorgarles el goce de una ciudadanía civil emanada del conjunto de derechos y garantías dispuestos por la Constitución Nacional. Se trató de educar un ciudadano fundamentalmente portador de derechos civiles, sin que ello significase un riesgo para el orden. Riesgo que también debía evitarse en relación a los derechos políticos, ya que la norma constitucional no los limitaba, en caso de concretarse su ejercicio, éste debían ser parcial, permitiendo solamente elegir.

Si ésta era la propuesta para la mayor parte de la población, no lo era para un grupo reducido, al cual se lo preparaba para cumplir otro papel en la sociedad. Además de una ciudadanía civil, se le reservaba el ejercicio de una ciudadanía política, en tanto le estaba destinada una formación que los preparaba para participar de la arena política, para elegir y ser elegidos, para formar parte de un grupo que, en esos momentos, tenía en sus manos el destino del país y que deseaba perpetuarse en el poder.

Mitre señaló con toda precisión cuáles eran las expectativas que guiaron la creación de los Colegios Nacionales a lo largo del país. En el discurso pronunciado en el Senado de la Nación correspondiente a la sesión de 16 de julio de 1870, se refirió a la enseñanza secundaria en estos términos:

*El Estado debe, sin duda, la educación al pueblo en sus diversos grados (...) la debe sobre todo en los países en que la ignorancia prepondera, de modo que la enseñanza superior o secundaria, sea como una fuerza concentrada, que concurriendo con más medios a la enseñanza común, mantenga el equilibrio hasta que todos se eduquen (...) Al lado de las escuelas primarias tenemos a los colegios nacionales, que dan la educación secundaria, que habilitan al hombre para la vida social, desarrollando en más alta escala sus facultades, elevando así el nivel intelectual, de modo que el saber condensado en determinado número de individuos, obre en la masa de la ignorancia, difunda en ella una luz más viva, y sostenga con armas mejor templadas las posiciones desde las cuales se gobierna a los pueblos (...).*²²

Desde la creación del Colegio Nacional de Buenos Aires hasta bien entrado el siglo XX, fueron numerosos los pedidos de reforma de modo de orientar la enseñanza hacia contenidos productivos. Sin embargo, no sólo que esto no se logró, sino que la orientación humanística fue en aumento. Como bien señala Tedesco se trataba del contenido más coherente con la función política que debía cumplir. Un plan de estudios que dedicaba la

mayor carga horaria a la literatura, a los idiomas extranjeros (latín, inglés y francés), a la historia y la filosofía, no podía ser de gran atractivo para aquellos sectores que poseían un capital social y cultural absolutamente ajenos. Pero sí resultaba imprescindible para quienes se iban a desempeñar en el plano político, ya sea a partir de su egreso en el nivel medio, o su posterior egreso de la universidad.²³

Adriana Puiggrós coincide con la visión de Tedesco con respecto a la función política que los grupos dirigentes asignaron a la educación, pero señala que la formación brindada por los Colegios Nacionales, además de ser elitista, estaba absolutamente desvinculada de la concreta situación nacional y de su futuro desarrollo económico y político. La autora entiende que al no formar una clase dirigente comprometida con los intereses colectivos, lo que generó fue una cultura de la especulación y el derroche, coincidente con una oligarquía que llevaba adelante un modelo basado en la renta de la tierra, que requería poca mano de obra y muchos contactos con los compradores europeos, « se formó una capa dirigente con mentalidad de administradores del país-estancia, de la exportación y de utilización del Estado para los intereses privados».²⁴

Si se parte de entender que el currículum no constituye simplemente una propuesta de orden técnico e instrumental, sino que en realidad se trata de una decisión política-cultural,²⁵ es fácil advertir que el énfasis puesto en una formación literaria-enciclopédica se vinculó con la necesidad de legitimar aquellos saberes que se consideraban imprescindibles poseer para tener acceso a distinguidos círculos culturales y restringidos ámbitos de deliberación política. La formación impartida por los colegios nacionales era acorde con las expectativas de los representantes de la elite dirigente. La ciudadanía plena les correspondía no sólo por su extracción social, sino también por poseer una matriz cultural adecuada. Esta síntesis se comprueba años después. Los hombres del 80 no acumularon solamente cargos políticos, sino que desarrollaron otras actividades en el campo cultural (poetas, escritores, historiadores).²⁶

Debido a su función preparatoria, los Colegios Nacionales se convirtieron en una antesala para la universidad y no en una prolongación de los estudios primarios. Si bien formaban parte del nivel medio, el nexo era con el nivel superior. Esta situación junto con el hecho de que la mayoría de los profesores fuesen graduados universitarios o intelectuales sin título²⁷, en un primera etapa por lo menos, contribuyó a reforzar un aislamiento con respecto a otras instituciones educativas y una certeza de la misión política que debían desempeñar, haciendo uso de sus derechos civiles y políticos.

Hubo quienes se opusieron a esta función preparatoria, mostrándose partidarios de extender la idea de enseñanza común y general también al nivel medio. En los debates del Congreso Pedagógico de 1882, el Presidente del mismo señaló que:

*(...) convertir los colegios nacionales en establecimientos de educación preparatoria...es establecer el privilegio de las clases acomodadas sobre las clases pobres, y es preciso tener presente que para la educación es igual contribuyente el pobre que el rico entre nosotros. El establecimiento de este principio nos llevaría a la aceptación de una oligarquía intelectual perjudicialísima al ejercicio y desenvolvimiento de nuestras instituciones (...).*²⁸

El paso por el Colegio Nacional permitía articular un capital cultural que ya poseía la mayoría de los alumnos por su pertenencia a un estrato social alto, sumado al que iban incorporando, producto de la enseñanza recibida, con un «capital institucionalizado» que refiere tanto a los títulos o credenciales otorgadas como a las posibilidades que ellos permiten²⁹. De esta manera el destino político de los egresados era legitimado desde una instancia educativa, contribuyendo a naturalizar la portación de una ciudadanía desigual.

La especial articulación entre ciudadanía plena y educación que se produjo en los Colegios Nacionales, se convirtió en una cuestión relevante a la hora de definir el acceso de las clases medias a esas instituciones. La ampliación o restricción del acceso y la permanencia también puede leerse en clave de ciudadanía política. Los intentos de proyectos de reformas y su frustrada implementación no estuvieron desvinculados de este tema: tanto Magnasco con su propuesta de diversificación en 1890, Mercante y Saavedra Lamas con su plan de reestructuración de los niveles del sistema en 1916, como los sectores que las rechazaron, adherían, aunque no lo manifestaran explícitamente, a una noción de ciudadanía restringida o ampliada respectivamente.

Asimismo, cabe considerar que el Colegio Nacional, aún cuando se trató de una institución reservada a una minoría, también se convirtió en un espacio de acceso de algunos jóvenes provenientes de clases medias en ascenso y, como señala Tedesco³⁰, con aspiraciones hacia el ejercicio de la función pública, que luego engrosarían las filas del radicalismo y su reclamo de abrir el juego político a través de mecanismos que garantizaran el ejercicio de una ciudadanía política ampliada.

La Escuela Normal: un ámbito de ampliación de la ciudadanía

Uno de los obstáculos que encontró la decisión política de impulsar la enseñanza primaria fue la ausencia de personal especializado, como así también la de instituciones que pudieran formarlos. Había que crear institutos que formaran maestros capaces de transmitir saberes a las nuevas generaciones y de convertirse ellos mismos en modelos a imitar a través de su ejemplo. Para la creación de estas instituciones fue necesario buscar un modelo, dado que el país no contaba con una tradición en ese sentido.

Dos fueron los modelos educativos que influyeron sobre el desarrollo del normalismo en el país: el modelo institucional de escuela normal francés para la formación de docentes y la incorporación de docentes y materiales didácticos norteamericanos. Fue el Estado nacional el encargado de crear instituciones especializadas para la formación de los maestros. Definió sus características, estableció normas para el ingreso, dictó planes y programas de estudio, decidió acerca de la modalidad de los exámenes y reguló las formas de acceso al ejercicio de la profesión. De acuerdo a la Ley 345 sancionada el 1-10-1869 que autorizaba al Poder Ejecutivo a crear escuelas normales y al decreto del 13 de junio de 1870, se creó en Paraná la primera Escuela Normal Nacional, «con el designio de formar maestros competentes para las escuelas comunes».³¹

*El maestro debe ser formado, y la Nación prestará el más valioso servicio a la educación primaria en las provincias, fundando y sosteniendo con sus rentas, dos o tres grandes establecimientos, donde aquel reciba la educación especial que ha de habilitarle para desempeñar su elevada misión, como instituto de la mente y de la conciencia del pueblo representado por el niño, que sus lecciones convertirán en hombre libre, inteligente y útil.*³²

La Escuela Normal se creó a instancias de Sarmiento, para quien tanto la expansión de la escuela pública como el ejercicio de la docencia con ideas pedagógicas modernas eran las herramientas más apropiadas para brindar educación, y para superar el papel tradicional asignado a las mujeres. A partir de su visita a Estados Unidos Sarmiento se contactó con un grupo de mujeres que desarrollaban actividades en el ámbito educativo, incursionando en la esfera de lo público. Si bien es cierto que las condiciones históricas imperantes en el país eran diferentes y que resultaba difícil trasladar un modelo, Sarmiento se inspiró en este fenómeno y le otorgó un lugar social transformador. Es cierto que Sarmiento nunca se expresó públicamente a

favor del sufragio femenino, pero también es cierto que su accionar contribuyó a generar un clima de participación femenina en la esfera pública.

El norteamericano G. Stearns elaboró un plan de estudios siguiendo el modelo vigente en su país, conformado por una Escuela Normal y una escuela modelo de aplicación, ambas mixtas, con una duración de 4 y 6 años respectivamente.³³ La primera Escuela Normal se convirtió en uno de los pilares fundamentales del proyecto político modernizador, en tanto contribuyó a la integración de la población a la nación mediante un dispositivo pedagógico.

Por iniciativa de Sarmiento, debido a su amistad con Horace Mann y su esposa Mary Mann, llegaron a Buenos Aires y desde allí a Paraná, para luego ser destinadas a distintas localidades para organizar escuelas normales, alrededor de 65 maestras estadounidenses, entre 1869 y 1890. Esta decisión no contó con las simpatías de una parte de la clase dirigente que no acordaba con la intervención en la educación de mujeres extranjeras. Sarmiento pudo comprobar en su visita a Estados Unidos, como las mujeres de ese país trabajaban, estudiaban y luchaban por la defensa de sus derechos, gozando de una libertad que escapaba en parte al control masculino.³⁴

La Escuela Normal, a diferencia del Colegio Nacional, contó con una orientación profesional específica, no habilitando sus estudios al comienzo para ingresar a la Universidad. Desde el Estado nacional se impulsó el proceso de expansión del normalismo, cuyo carácter progresista se reflejó en la implementación de la laicidad y la coeducación.

En una primera etapa, entre 1870 y 1892, se crearon 34 Escuelas Normales en capitales de provincias y ciudades importantes, 13 de varones, 14 de mujeres y 7 mixtas. En un segundo período, entre 1894 y 1910, en pequeñas ciudades, rurales y regionales.³⁵ El modelo a imitar por las instituciones creadas fue la Escuela Normal de Paraná. Ella suministraba los planes y programas de estudio, así como todas las reglamentaciones. En 1886 entró en vigencia un Reglamento Interno para las Escuelas Normales de la Nación, a los efectos de lograr mayor uniformidad y regularidad en las disposiciones institucionales.³⁶ La finalidad fue la formación de profesionales homogéneos que luego tendrían un mandato homogeneizador.

Las Escuelas Normales también constituyeron una vía de penetración del Estado nacional bajo las tres modalidades enunciadas por Oszlak. La creación de la primera de ellas en Entre Ríos no fue ajena a la necesidad de incorporar la provincia (y parte de la región del litoral) al proyecto de organización nacional liderado por Buenos Aires. La Escuela Normal se convirtió en un enclave difusor de cultura y de identidad ciudadana con un doble propósito: primero en la formación de maestros y luego a través de ellos a

la población. La educación escolar brindada por las maestras normales sería el medio apropiado para integrar a nativos e inmigrantes a una comunidad política. Se señaló anteriormente que uno de los problemas que debía enfrentar la organización nacional era el del orden social, y que el mismo remitía a la distribución del poder y la riqueza y a la aceptación de un proyecto político modernizador. En este sentido, a los maestros normalistas se les asignó también una función política³⁷: una vez egresados de sus estudios, debían ingresar a la vida provincial a través de su labor en las escuelas primarias, con el objetivo de incorporar las provincias a los valores de la vida moderna, transmitiendo un mensaje nacional y unificador. Estanislao Zeballos se refiere a la provincia de Corrientes en estos términos: «necesitaba cambiar las espadas amenazadoras de sus caudillos departamentales, por cerebros cultivados, y lo intentaba resueltamente».³⁸

El carácter no preparatorio para la Universidad, marcó desde su inicio, la diferencia con los Colegios Nacionales, y por lo tanto la composición social del alumnado. Significó una alternativa para quienes no concurrían a aquellos por su carácter elitista, costoso o porque no lo veían como una vía segura de trabajo pago. Abarcó localidades y sectores sociales que no formaban parte del núcleo dirigente del país. La falta de prestigio de la institución, en comparación con los Colegios Nacionales, el bajo reconocimiento social de la tarea docente que no atraía a los varones de las clases altas y medias, las expectativas que despertó en las familias con hijas mujeres como posible salida laboral respetable, junto con una concepción que vio a la mujer como la «maestra natural» contribuyeron a la feminización y feminización³⁹ del alumnado, convirtiéndose en una oportunidad no sólo para las mujeres provenientes de las clases medias en ascenso, sino también para aquellas otras que, pese a poseer una condición social privilegiada, no podían acceder a estudios superiores.

La enseñanza normal se feminizó, según Silvia Yannoulas, tanto en el alumnado como en el cuerpo docente. En 1877 las normalistas constituían el 50% del total de los egresados.⁴⁰ En el país, a diferencia de otros países como Francia, la feminización de la docencia primaria se produjo en forma acelerada a fines del siglo pasado y primera década del presente. Desde la apertura de la primera Escuela Normal y la conformación de un cuerpo docente femenino transcurrieron sólo treinta años.

En cuanto a la feminización, la mujer llegó a desempeñarse en un espacio público, las escuelas, como una prolongación de su trabajo doméstico en el ámbito privado y porque contaba con «condiciones naturales» para la formación de las nuevas generaciones: el cuidado de los sentimientos, los afectos y las emociones, la guarda de las tradiciones, la bondad propia de la

maternidad, la entrega desinteresada, la virtud patriótica. «Es un hecho probado por la experiencia que las maestras, en las escuelas, si bien instruyen menos, educan más...»⁴¹ Para Yannoulas tanto la feminización como la feminización del alumnado fue alentada desde los discursos oficiales. A modo de ejemplo cita un discurso de Nicolás Avellaneda del año 1869:

*La experiencia ha demostrado efectivamente que la mujer es el mejor de los maestros, porque es más perseverante en su dedicación a la enseñanza, desde que no se le presentan como al hombre otras carreras para tentar su actividad o su ambición, porque sus salarios son más económicos, y porque se halla, en fin, dotada de esas calidades delicadas y comunicativas, que la hacen apoderarse fácilmente de la inteligencia y de la atención de los niños. Con la presencia de la mujer, dice el educacionista americano (Mann), la Escuela ha dejado de ser esa prisión sombría, que entristece y desalienta a los niños, para convertirse bajo su dulce influencia en una prolongación del hogar doméstico. La gracia misma y la belleza dan un encanto secreto a sus lecciones.*⁴²

De esta manera, la mujer por encarnar una «vocación docente» natural, se convirtió en el sujeto histórico más apropiado para ejercer una profesión caracterizada por una fuerte contenido misional. En ese sentido, es válido señalar la articulación que se produjo entre la feminización del magisterio, la vocación por la enseñanza y el cuidado de los niños característica de las mujeres y la baja remuneración de la labor docente. Sin embargo la posibilidad de ocupar posiciones de mayor jerarquía y poder dentro del sistema educativo no resultaba tan «natural» para las mujeres. Graciela Morgade señala que hasta 1930 no hubo mujeres inspectoras en el país, ni obviamente miembros del Consejo Nacional de Educación.⁴³

No obstante, es importante reconocer que la elección de la profesión docente permitió a muchas mujeres de la época, con escasas posibilidades de acceso a una carrera universitaria, encontrar una salida laboral y un reconocimiento social respetables. En palabras de Beatriz Sarlo, algunas mujeres, vieron a la escuela como una realidad (la de la escena simbólica más rica) y como una promesa (la de un trabajo mejor remunerado y más prestigioso).⁴⁴ En este sentido, Andrea Alliaud sostiene que «la carrera docente aseguraba cierta formación cultural, para las mujeres de los sectores sociales más elevados, mientras que para los sectores más bajos constituía una vía legítima de ascenso social»⁴⁵

No hay que olvidar que las maestras estadounidenses que llegaron al país y poblaron las aulas de las Escuelas Normales se convirtieron (y justa-

mente esa era la idea) en modelos que estimularon la feminización y feminización del normalismo. Ellas se sentían portadoras de una ciudadanía y hacían uso de sus derechos civiles: viajaban, estudiaban, trabajaban, se reunían, tomaban decisiones, al ser protestantes hacían uso de la libertad de culto. Su vida y sus ideas contrastaban con las características de las mujeres nativas, fundamentalmente en las localidades del interior del país.

La creación de las Escuelas Normales fundó una nueva profesión dotada de saberes legítimos que debían reemplazar a los saberes transmitidos por educadores anteriores. Desde el punto de vista de la construcción de la ciudadanía, constituyó un avance significativo el lugar y las perspectivas que se le abrieron a la mujer-maestra: comenzó a desempeñarse en el ámbito de lo público, en el ámbito de las relaciones de los sujetos con el Estado, en el ámbito de la ciudadanía; logró cierta emancipación e independencia para desenvolverse en espacios culturales inaccesibles de otra manera; ejerció algunos de los derechos civiles reconocidos por la Constitución Nacional (de enseñar y aprender, de ejercer un oficio, de reunirse y asociarse, etc.)

Graciela Morgade sostiene que las Escuelas Normales no constituyeron una opción deliberadamente emancipadora para las mujeres por cuanto transmitieron modelos de género hegemónicos.⁴⁶ Si bien esto es cierto, también lo es que algunas normalistas criticaron y actuaron en contra de ese modelo, después de su paso por una institución que les permitió el acceso al conocimiento y a oportunidades profesionales, generando una ruptura con respecto a generaciones anteriores de mujeres.

Las Escuelas Normales formaron maestros al mismo tiempo que intentaron lograr el reconocimiento social y educativo de una nueva profesión vinculada con el oficio de enseñar. El normalismo, caracterizado como un movimiento liberal, laico, con influencia del positivismo y científicismo, puede ser considerado como uno de los discursos pedagógicos más influyentes dentro del ámbito educativo y cultural del país. Movidos por la fuerte idea de que eran los encargados de formar a las nuevas generaciones en valores republicanos, marcaron una ruptura con posiciones tradicionales. Por ello va a ser resistido y atacado por los sectores conservadores al considerar que transmitía una educación sin moral, haciendo peligrar los valores esenciales, sobre todo al adherir al principio de coeducación. Manuel Gálvez, representante del nacionalismo católico, puso de manifiesto sus prejuicios con respecto al normalismo en su novela *La Maestra Normal* (1914). El autor pone en boca de uno de los personajes las siguientes palabras:

*En el orden de las instituciones, el normalismo lleva a la anarquía. Enemigo de la familia, por idiosincracia y rivalidad de predominio, prescindía por completo de la autoridad paterna. En los libros de lectura para niños, escritos por pedagogos, en las trescientas páginas no se nombra ni una sola vez al hogar ni a los padres. En su pedantería científicista los pedagogos son enemigos de la libertad de enseñanza. Si por ellos fuese, se llegaría al monopolio por el Estado. Ellos quisieran que el Estado se apoderara de los niños en cuanto salen del vientre de la madre (...) En lo moral ocurre algo peor. El normalismo es laico, anticlerical y dogmático, no admite la moral basada en principios religiosos. ¿Con qué la reemplaza? (...) ¡Las muchachas, a quienes no se les inculca principios religiosos se encuentran indefensas!*⁴⁷

El proyecto normalista fue una estrategia educacional profundamente política. Significó una ampliación no sólo cultural, sino también social y política, al incorporar sujetos hasta entonces excluidos de la enseñanza secundaria, en tanto fueron los sectores provenientes de las capas medias de la población y las mujeres quienes constituyeron su alumnado. En relación con la formación ciudadana es posible pensarla en una doble dirección: los maestros como sujetos ciudadanos y como transmisores de valores y virtudes ciudadanas. Con respecto al primer punto no pocos de los primeros egresados de las escuelas normales se sumaron a los procesos políticos provinciales y tuvieron una activa militancia política tanto en el partido conservador, como después del '90 en la Unión Cívica y posteriormente en el radicalismo. En 1900, frente a una sanción aplicada a profesores de la Escuela Normal de Paraná por participar de convocatorias políticas, uno de los docentes sancionados cuestionaba la vieja prohibición y reivindicaba el derecho a la participación política: «debemos romper de una vez con esa idea que el profesor no ha de ejercitar sus derechos políticos, con todo interés, amplia y enérgicamente, fuera de sus clases...».⁴⁸

Con respecto al segundo punto, la confianza depositada por los docentes en la escuela como institución difusora de cultura y de sentido de pertenencia a una comunidad política, confirmado por el camino que ellos mismos habían recorrido en su paso por la Escuela Normal, los llevaba a identificarse con la cruzada estatal, con sus contenidos y valores, en la conformación de sujetos que eran vistos como futuros ciudadanos. Sin embargo la educación de estos futuros ciudadanos quedó en manos de educadores que en su mayoría eran mujeres y por lo tanto en manos de sujetos que no podían ejercer una ciudadanía completa, ya que no eran portadoras de derechos políticos. Este hecho, que a primera vista parece contradictorio, no

deja de poseer cierta lógica. Por su condición de mujeres, las maestras compartían con los niños, una posición de «incapacidad» y por lo tanto ciertas restricciones para el ejercicio de sus derechos civiles. También por su condición de mujeres no poseían derechos políticos, disposición que se reflejaba en la ausencia de una efectiva participación política. Ausencia que, hasta la segunda década del siglo XX, fue compartida con los sectores a quienes estaba destinada la educación primaria, esto es las mayorías, en algunos casos no porque no los poseyeran, sino porque no estaban suficientemente garantizados ni promovidos.

A modo de conclusión

Durante el proceso de organización y consolidación del Estado Nacional, los sectores populares conformados por inmigrantes y la mayoría de la población nativa, no poseían o no ejercían sus derechos políticos para la elección de representantes. Cuando la clase dirigente aludía a la educación como condición de ciudadanía, no lo hacía pensando en un futuro elector, sino en un hombre adaptado a las pautas que el nuevo modelo de dominación imponía, pautas necesarias para poder ejercer las libertades civiles otorgadas por la Constitución Nacional. El sujeto mencionado en sus discursos no era un sujeto portador de derechos políticos que si bien el Estado no contradecía legalmente, no arbitraba los medios para que efectivamente pudiesen ser ejercidos.

El establecimiento de un nuevo orden requería de sujetos sociales disciplinados. La escuela pública fue la encargada de difundir y universalizar un conjunto de saberes para formar ciudadanos homogéneos, inculcándoles valores, normas, principios y costumbres, en muchos casos ajenas a la mayoría de la población. La educación ciudadana brindada por la escuela debe entenderse en términos de lograr una homogeneidad cultural y un sentido de pertenencia a una comunidad política, más que como preparación para la vida cívica.

La escuela asumió por una parte, una función moral orientada a formar ciudadanos capaces de adaptarse a un nuevo orden, y por la otra, una función de integración, en relación a garantizar una nacionalidad, en un país con grandes diferencias regionales y con un importante aporte inmigratorio. La formación de sujetos homogéneos tendía a reducir las diferencias que se manifestaban en las costumbres y los comportamientos tanto de nativos como de inmigrantes. La transformación política y económica del país necesitaba ser acompañada por un cambio social y cultural que implicaba

un doble movimiento: por un lado adherir a valores universales propios de esa etapa de la modernidad, y por el otro construir valores nacionales.

El Estado organizó las Escuelas Normales formadoras de maestros para cumplir funciones en las instituciones escolares en un proceso que se caracterizó por una gran expansión de la matrícula. En los discursos oficiales se hacía permanente referencia a las «mujeres como educadoras por excelencia», ya que poseían ciertas cualidades consideradas naturales acordes con la tarea de enseñar. Poseer «cualidades naturales» implicaba fundamentalmente poseer «cualidades morales». Entre las «cualidades morales» de las maestras puede mencionarse también la ausencia de participación política, la negación por su condición de mujer de los derechos políticos y de alguna manera, la restricción de algunos derechos civiles. Sin embargo, el normalismo abrió las puertas del espacio público a las mujeres y en ese sentido es que, sin proponérselo, las Escuelas Normales se convirtieron en espacios que potenciaron la ampliación de la ciudadanía.

A diferencia de las Escuelas Normales, los Colegios Nacionales constituyeron la instancia educativa destinada a quienes eran considerados sujetos portadores de una ciudadanía plena, en tanto engrosarían las filas de una clase política que parecía destinada a conducir el país.

El 90 produce un quiebre, dando lugar a distintos proyectos de reformas, tanto políticas como educativas, algunas conservadoras y otras más progresistas, en la medida que tendieron a ampliar las bases ciudadanas. Sin embargo, habría que esperar hasta 1912 para que el derecho de sufragio universal masculino se hiciera efectivo.

El reemplazo de la educación del súbdito fiel por la del ciudadano activo, presente desde el período independentista, no se logra en el siglo XIX. No porque no hubiese esfuerzos educacionales, sino porque la figura del ciudadano activo no se consolida.

La educación fue considerada un requisito para el goce de la ciudadanía plena, aún cuando las disposiciones legales no lo establecieron. En las últimas décadas del siglo XIX se organiza el sistema de educación básica, pero este hecho no se reflejó en la ampliación del ejercicio de los derechos políticos, ni en la decisión de fomentar instancias o mecanismos de participación pública. El único aspecto que se tuvo en cuenta y que, en parte se logró, fue generar vínculos de pertenencia a una comunidad política, a una nacionalidad que se estaba construyendo.

Sólo una minoría pudo gozar de las ventajas derivadas de la educación para poseer una ciudadanía plena. La mayoría, aún cuando la norma constitucional no le negaba los derechos políticos, no los ejercía, y cuando se vio beneficiada por la expansión del sistema educativo, esto no se tradujo tam-

poco en el goce de la ciudadanía política. Las mayorías continuaron siendo «ciudadanos imaginarios», en tanto no se concretó la utopía democrática ni en el campo político ni en el campo educacional.

Notas:

- ¹ GIDDENS, A. (1994) *El capitalismo y la moderna teoría social*, Barcelona, Labor.
- ² MARSHALL, T. (1965) *Citizenship and Social Class*, New York.
- ³ En ese proceso es posible identificar dos acontecimientos fundamentales como fueron la Primera Enmienda a la Constitución de Estados Unidos, con diez artículos en forma de Declaración de Derechos aplicados desde 1791, y la Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano en Francia en 1789.
- ⁴ Los derechos sociales se afirman recién entrado el siglo XX y su garante fue el Estado de Bienestar. En este artículo no se hará referencia a los mismos, dado que el análisis se focaliza en el siglo anterior.
- ⁵ ROSANVALLON, P. (1992) *La Rivoluzione dell'uguaglianza*. Milán, Anabasi, Cap. 2.
- ⁶ Bendix distingue cinco criterios que limitaron el sufragio durante ese proceso: el estamental tradicional, el censitaire, el capacitaire, de responsabilidad familiar y de residencia. BENDIX, R. (1974) *Estado nacional y ciudadanía*, Buenos Aires, Amorrortu, pág. 96.
- ⁷ HOBBSBAWM, E. (1989) *La Era del Imperio (1875-1914)*, Barcelona, Labor, pág. 87.
- ⁸ El sufragio censitario se basa en restricciones relacionadas en el valor de la tierra, en el capital o en el monto de ingresos anuales sobre el ingreso y/o la propiedad.
- ⁹ MURILO DE CARVALHO, J. (1992) *Desarrollo de la ciudadanía en Brasil*, México, FCE.
- ¹⁰ ESCALANTE GONZALBO, F. (1992) *Ciudadanos Imaginarios*, México, Colegio de México.
- ¹¹ OSZLAK, O. (1987) *La formación del Estado Argentino*, Buenos Aires, Edit. de Belgrano.
- ¹² *Ibidem*, pág. 55.
- ¹³ Recién con la sanción de la Ley Sáenz Peña, se estableció el voto secreto y obligatorio y se definió quienes debían votar y por lo tanto quienes eran portadores de una ciudadanía política.
- ¹⁴ SABATO, H. (1995) «Elecciones y prácticas electorales en Buenos Aires, 1860-1880 ¿Sufragio universal sin ciudadanía política?», en ANNINO, A. (coord.) *Historia de la elecciones en Iberoamérica, siglo XIX*. Buenos Aires, FCE.
- ¹⁵ Citas correspondientes respectivamente a: Cámara de Diputados de la Nación, Diario de Sesiones, 1873. Sesión del 6-8-1873; y La Tribuna 24-1-1874. En SABATO, H. (1998) *La política en las calles. Entre el voto y la movilización. Buenos Aires, 1862-1880*, Buenos Aires, Sudamericana, pág. 94.
- ¹⁶ OSZLAK, Oscar. *Op. Cit.*
- ¹⁷ Decreto de Fundación del Colegio Nacional. 14-3-1863. Art. 1.
- ¹⁸ CANÉ, M. (1980) *Juvenilia*, Buenos Aires, CEAL, pág. 34.
- ¹⁹ DUSSEL, I. (1997) *Curriculum, Humanismo y Democracia en la enseñanza media (1863-1920)*, Buenos Aires, FLACSO.
- ²⁰ TEDESCO, J. C. (1986) *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Buenos Aires, Solar.
- ²¹ En las sucesivas reformas implementadas es posible observar que la mayor dedicación la tuvieron las disciplinas del área letras, en detrimento de las ciencias naturales y las materias prácticas. Las segundas (biología, física, química) ocuparon un lugar creciente, pero siempre

mucho menor que las primeras, hecho que abre un interrogante acerca de la forma de penetración del positivismo en los colegios nacionales. Las terceras (música, dibujo, ejercicios físicos y más tarde trabajo manual) contaron con un espacio muy reducido en el curriculum. Para más información acerca de las horas y cursos por asignatura, véanse los cuadros del capítulo primero de DUSSEL, I., *Op. Cit.*

- ²² MITRE, Bartolomé. Discurso en el Senado de la Nación, 16 de julio de 1870, en SOLARI, M. (1991) *Historia de la Educación Argentina*, Buenos Aires, Paidós, pág. 169.
- ²³ TEDESCO, J. C., *Op. Cit.*
- ²⁴ PUIGGRÓS, A. (1990) *Sujetos, Disciplina y Currículum*. Buenos Aires, Galerna, pág. 98.
- ²⁵ Apple, M. (1986) *Ideología y Currículum*, Madrid, Akal Universitaria.
- ²⁶ JITRIK, N. (1982) *El mundo del Ochenta*, Buenos Aires, CEAL.
- ²⁷ Ver Cuadros en DUSSEL, I., *Op. Cit.*, pág. 54-55.
- ²⁸ Palabras de Onésimo Leguizamón en la quinta sesión ordinaria del Congreso Pedagógico, 1882. Citado por CUCUZZA, H. (1986) en «De Congreso a Congreso. Crónica del Primer Congreso Pedagógico Argentino», Buenos Aires, Besana, pág. 60.
- ²⁹ GÓMEZ CAMPOS, V. y TENTI, E. (1989) *Universidad y Profesiones. Crisis y Alternativas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- ³⁰ TEDESCO, J. C., *Op. Cit.*
- ³¹ Decreto de creación de la Escuela Normal Nacional de Maestros, art. 1; en Informe anual. *La Escuela Normal de Paraná en 1910*, Buenos Aires, Cía. Sudamericana de billetes de banco, 1910.
- ³² AVELLANEDA, Nicolás. «Memoria de Estado del Departamento de Justicia, Culto e Instrucción Pública, presentada por el ministro en 1869 al H. Congreso de la Nación», citado por PUIGGRÓS, A., *Op. Cit.*, pág. 83.
- ³³ Decreto de creación de la Escuela Normal Nacional de Maestros...Art. 2.
- ³⁴ Tanto Mary P. de Mann como su hermana Elizabeth Peabody provenían de una familia acomodada e ilustrada, mantenían contacto con círculos intelectuales y fundaron un grupo de mujeres que luchaba por la conquista de la igualdad política. Ver BELLUCCI, M. (1997) «Sarmiento y los feminismos de su época», en MORGADE, G (comp.), *Mujeres en la Educación. Género y Docencia en la Argentina (1870-1930)*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pág. 51.
- ³⁵ Para su distribución, ver cuadros 1 y 2 sobre Fundación de Escuelas Normales, año y destinatarios, en ALLIAUD, A. (1993) *Los maestros y su historia: orígenes del magisterio argentino*, Buenos Aires, CEAL, Tomo II, pág. 168-170.
- ³⁶ El Reglamento fue elaborado por una Comisión Especial presidida por José María Torres. En él se regularon las obligaciones del Director, Vice-Rector, Regente, Profesores, Celadores y alumnos. Asimismo se establecieron disposiciones con respecto a tipos de control, contenidos, exámenes, etc. *Ibidem*, Anexo.
- ³⁷ Función política que Juan Carlos Tedesco sólo le adjudica a los Colegios Nacionales. TEDESCO, J. C., *Op. Cit.*
- ³⁸ ZEBALLOS, Estanislao (1900) «Los maestros normales en la política», en CGE de Entre Ríos, *Boletín de Educadores* N° 107, feb./marzo, pág. 236. Citado por CARLI, S. (1993) «Modernidad, diversidad cultural y democracia en la historia educativa entrerriana (1883-1930)» en *La educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945)*, Buenos Aires, Galerna, pág. 199.
- ³⁹ Diferencia establecida desde la perspectiva de género. La feminización alude al significado cuantitativo, y se mide mediante datos estadísticos. La feminización remite al significado cualitativo y se evalúa a través del análisis del discurso. Ver YANNOULAS, S. (1996) *Educar: ¿una profesión de mujeres?*, Buenos Aires, Kapelusz.
- ⁴⁰ *Ibidem*, pág. 50.
- ⁴¹ Conferencia Doctrinales de maestros de la Capital, 1898. Citado por ALLIAUD, *Op. Cit.*, tomo I, pág. 98.
- ⁴² Citado por YANNOULAS, S., *Op. Cit.*, pág. 79.

⁴³ MORGADE, G. (1997) «La docencia para las mujeres», en MORGADE, G (comp.) *Mujeres en la Educación. Género y Docencia en la Argentina (1870-1930)*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pág. 81.

⁴⁴ SARLO, B. (1998) «Cabezas rapadas y cintas argentinas», en *La Máquina Cultural*, Buenos Aires, Ariel. Rosa del Río, la protagonista de esta historia, llegó a ser Directora de una escuela primaria, de lo contrario su destino hubiese sido trabajar como oficial en el taller de su padre.

⁴⁵ ALLIAUD, A., *Op. Cit.*, tomo II, pág. 152.

⁴⁶ MORGADE, G. (1992) «La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes legítimos», en *Propuesta Educativa* N° 7, Buenos Aires, pág. 53-62.

⁴⁷ GÁLVEZ, M. (1946) *La Maestra Normal*, Buenos Aires, TOR., pág. 39-40.

⁴⁸ CHAVARRÍA, J. M. (1947) *La Escuela Normal y la cultura argentina*, Buenos Aires, El Ateneo, pág. 431.

La fuerza ¿derecho de las bestias o de la razón? Ciudadanía restringida y educación en Argentina (1955-1958)

Adrián Ascolani*

Resumen:

Este artículo analiza la relación entre educación formal y derechos de ciudadanía durante el período inmediatamente posterior al derrocamiento del gobierno Justicialista, autodenominado de la Revolución Libertadora. Especialmente se describen los procedimientos de supresión de la propaganda política peronista en el ámbito escolar, la restauración de leyes educacionales e instituciones previas, y las nuevas relaciones entabladas con las agrupaciones gremiales docentes. Se procura observar, tras las manifiestas diferencias ideológicas existentes entre ambas fuerzas políticas, las similitudes existentes en cuanto a acciones estatales excluyentes en el terreno político y la permanencia de determinadas estrategias inclusivas en el terreno social y económico. Se ha tomado como estudio de caso la provincia de Santa Fe, utilizando como fuentes privilegiadas los sumarios administrativos y la normativa decretada por el gobierno cívico-militar cohesionado, bajo la consigna del antiperonismo.

Abstract:

This article analyzes the relationship between formal education and citizen rights during the period immediately after the overthrow of the Peronist government in 1955, the so-called «Revolución Libertadora». We describe the methods used for eliminating Peronist propaganda from the schools, the restoration of legislation on education and of educational institutions, and the new relationships which were established with the teachers' unions. In spite of the obvious ideological differences between the Peronist government and the post '55 regime, there are certain similarities between government policies of political exclusion combined with the continuation of strategies for social and economic integration. Our research was based on the analysis of official documents of the province of Santa Fe regarding educational workers' possible connections with Peronist politics, as well as the examination of the educational laws and guidelines set forth by the military-civilian coalition which banded together under the anti-Peronist watchword.

* Universidad Nacional de Rosario.