

# La configuración de la ciudadanía republicana en el discurso escolar: Argentina, fines del siglo XIX y principios del XX.

Lucía Lionetti<sup>1</sup>

## Resumen

En este artículo se revisa una vez más el discurso y la acción de la escuela pública de la Argentina, a fines del siglo XIX y comienzos del XX, con el propósito de elucidar el modelo de comportamiento cívico que se ideó en los tiempos del “orden y progreso”. En el marco de una “república restrictiva” que reservó el manejo de la política a los notables, a la práctica clientelar y a las alianzas renovadas que hizo imposible que cualquier partido o facción asegurara su hegemonía, se buscó modelar un perfil de ciudadanía con la que se pudiera garantizar la estabilidad y la credibilidad de aquella ficción republicana. El ansiado orden político se conseguiría en tanto se moralizara las costumbres de los individuos tanto en su vida pública como privada. Por eso, tal como se espera demostrar, aquel ideal de ciudadanía virtuosa transmitido a través del discurso escolar priorizó las nociones de deber, obligación y respeto a la autoridad en tanto, como se afirmó, ese derecho solo correspondía a “quienes la ley se lo acuerde, en virtud de su capacidad relativa para ejercerlo”.

## Abstract

This article reviews once more both the discourse and practice of public school in Argentina, around the turn of the former century, in order

<sup>1</sup> Universidad Nacional del Centro.

to try to throw some light on the model of civic behavior conceived on the era of "order and progress". Within the framework of the "restrictive republic" that kept the handling of policy in the hands of the "lofty", to clientelistic practices and to renewed alliances that made impossible for any party or faction to bring about and keep hegemony, the goal was to model a profile of citizenship that would make possible to guarantee both the stability and credibility of that republican fiction. The desired political order would be made possible as long as the customs of the individuals could be moralized, both in the public and the private domains. Our central hypothesis is that the aforementioned ideal of virtuous citizenship, transmitted through school discourse, prioritized the notions of duty, obligation and respect to the authority inasmuch as, as we have stated, the right in question was endowed only to "those whom the law grant it, by virtue of its relative capacity to exercise it".

"El primer deber del ciudadano consiste en respetar escrupulosamente y en hacer que todos respeten, en cuanto de él dependa, La Constitución de su país, en la que se estatuye la libertad, la seguridad y hasta la existencia de la sociedad"  
Enrique M. ANTUÑA, *Moral cívica*. Cabaut & Cía. Editores, 2ª Edición, Buenos Aires, 1905, p.69

El objetivo de la escuela pública e Argentina a fines del siglo XIX y comienzos del XX excedió la mera intención de inculcar los saberes de base: leer, escribir y contar. Su función adquirió ribetes políticos al otorgarle la misión republicana de *formar al ciudadano*. Según se estimó, a partir de esa *socialización política* (Tedesco, 1993) se conseguiría la cohesión nacional, la moralización de la sociedad y el mantenimiento del orden social.

Aquellos actores estatales que se propusieron configurar "una nación para el desierto argentino" (Halperín Donghi, 1980), consideraron a la escuela pública como un instrumento para imponer la civilización. El triunfo definitivo de ese pasaje a la utopía de la modernización se alcanzaba cuando se consiguiera imponer en la sociedad la moralidad en las costumbres que garantizara los comportamientos determinados por la razón y ejemplificadores del control de los impulsos, la represión de las pasiones y las conduc-

tas autocontroladas. La educación, revestida de ese carácter misional, se convirtió en una de las mayores preocupaciones del estado nacional.

De ese modo, el propósito de esa escolarización fue el desarrollar en los pequeños patriotas "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 máximum de salud y robustez física"<sup>1</sup>. Como lo interpretó ese credo educador, Adelaida D'Angelo, "la escuela educa con el propósito de preservar la república"<sup>2</sup>. Por eso, el fin último de la misión política con la que se revistió a la escuela era el de difundir su mensaje *civilizador* para generar un nuevo orden social<sup>3</sup>.

Al recuperar aquellas palabras, resultan oportunas las afirmaciones de Tedesco, cuando explicó que ese modelo de ciudadanía que se proponía configurar revelaba un acentuado carácter moralizador y el ideal de un tipo de hombre preparado para cumplir con sus deberes en la sociedad civil más que capacitarlo para el trabajo en actividades productivas. De allí que, esta enseñanza patrimonio de una elite, habría tenido el carácter de educación oligárquica. Si bien aquella formación de tipo enciclopédica y con voluntad holística se propuso formar integralmente a los individuos evidenció una especial preocupación por formar a los niños como futuros sujetos activos de la vida republicana. La modernización política, sustentada en la consagración de la soberanía popular, hacía imperiosa la tarea de transmitir en las aulas la noción de derechos y deberes en el ejercicio de esa ciudadanía. Aunque el régimen del "orden y progreso" apeló a las prácticas políticas clientelares, las luchas facciosas y la violencia interpersonal, al mismo tiempo, necesitó fortalecer la ficción democrática consagrada en la ecuación: "un hombre-un voto". Esa ficción jurídica en la cual el pueblo devenía en soberano<sup>4</sup> fue el resultado de una entelequia que llevaba implícita la contradicción que hizo al corazón de la política moderna: el pueblo preexistía a los efectos de su invocación al tiempo que se lo debía construir. Una idea de pueblo con 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 general (Rosanvallon: 1998).

Efectivamente la política notabiliar no hacía más que inspirarse en el modelo alberdiano de la “república restrictiva” mientras hacía su tránsito a la consagración de la “república verdadera” de allí aquellos ingentes esfuerzos guiados por la promesa de crear una nueva ciudadanía.

Sabemos que el propósito de aquella escuela superó ampliamente la exclusiva intención de formar a un ciudadano consciente de sus derechos y deberes políticos, capacitado para elegir y ser elegido (Rosanvallon: 1992), tal como se fijó en el contrato social instaurado con la Constitución de 1853 donde se concedieron derechos políticos y civiles a todos los varones adultos. Pero, aún reconociendo la vastedad de ese monumental tarea educadora, en este trabajo se estudia específicamente el modelo de comportamiento cívico que se transmitió a través de aquel discurso escolar con la intención de generar el consenso necesario que permitiera afianzar la estabilidad política y la institucionalidad republicana. Un tratamiento puntual a partir del cual se pretende indagar en los valores, conductas, gestos, actitudes y formas de comportamientos ideados a la hora de configurar ese perfil de ciudadanía que dio sustento a la ficción republicana y a su principio de autoridad al tiempo que se busca captar hasta qué punto aquella ideación fue funcional al tipo de prácticas políticas ensayadas por el llamado régimen del “orden y progreso”. Como se advertirá, este acercamiento resulta factible a partir de la reconstrucción de la grilla de contenidos, las estrategias de enseñanza diseñadas y el valioso aporte de los textos escolares recomendados para el dictado de las materias Instrucción y/o Educación Cívica y Moral Cívica. Cabe destacar que, como una última intención más pretenciosa, en este trabajo se pretende realizar un aporte más a aquellas investigaciones que han centrado su interés de estudio en la conformación de la ciudadanía y en el papel que le ocupó a la proclamada “escuela republicana”.

### **La configuración de la ciudadanía en Argentina en el siglo XIX: ficciones republicanas y prácticas excluyentes**

Antes de comenzar a desagregar esa grilla de contenidos y estrategias que se ensayaron para crear una nueva ciudadanía en la que reposaría la es-

tabilidad de las instituciones republicanas, es preciso revisar ese proceso de largo aliento a partir del cual se fue dando forma al mundo de la política o, mejor dicho, esa particular mezcla de la simulación de lo político a partir de la cual se fueron redefiniendo los criterios de inclusión y/o exclusión en el ejercicio de la ciudadanía<sup>5</sup>.

Como ha sido explicado, ese complejo proceso se relacionó con las distintas vertientes del pensamiento liberal que inspiraron a los dirigentes a la hora de construir la nueva legitimidad. El desafío que se planteó fue el de restaurar las jerarquías sociales a partir de la exclusión de ciertos sujetos. Esta situación es lo que permite explicar por qué durante el siglo XIX, y buena parte del siglo XX, el debate político giró en distinguir a los “ciudadanos” de los “habitantes”.

El tránsito gradual de la “república posible” a la “república verdadera” se hizo sobre la base de las variaciones doctrinarias producidos al interior mismo del pensamiento liberal decimonónico. La redefinición permanente del “ciudadano argentino” estaba íntimamente ligada a tales variaciones (Palti: 1994). Como parte de ese mismo proceso puede entenderse también por qué, pese a que las formas representativas estuvieron presentes desde muy temprano en el espacio rioplatense, los límites al “igualitarismo” y los pre- visibles “excesos democráticos” desencadenados por la revolución, se manifestaron de forma permanente. Poco a poco se fueron imponiendo, sin embargo, las nuevas formas de la modernidad política, como expresión de una sociedad fundada en las condiciones que debía reunir un individuo para convertirse en “ciudadano”.

La primera ley electoral, dictada en 1821 por el gobierno de la entonces provincia autónoma de Buenos Aires, planteaba el sufragio “universal” –varones, residentes, mayores de 20 años-. Esta norma significó en su momento una posibilidad importante de incluir, bajo formas mediatizadas, a las poblaciones de la campaña bonaerense en las decisiones políticas del proclamado “Partido del Orden”. El espacio político rioplatense se modificó a partir de entonces, instalando prácticas representativas que difícilmente se podrían obviar. Durante el régimen rosista, las prácticas eleccionarias de “competencia internobiliar” hasta entonces vigentes, basadas en un sistema “plurinomial por acumulación de votos” (Botana-Gallo: 1997 y Ternavasio: 2002), rotaron hacia un “régimen de unanimidad” –lista única

previamente pactada- que permitió al rosismo otorgar un barniz republicano a sus sucesivos períodos de gobierno. La etapa que se abre en 1829 y se cierra en 1852, con la caída de Rosas, inaugura, bajo la ficción democrática, la práctica de los “gobiernos electores” que fuera una constante en lo que resta del siglo.

Cuando la Constitución nacional de 1853 fijó definitivamente la organización republicana, representativa y federal de gobierno, las formas democráticas se mantuvieron. Quienes elaboraron el nuevo proyecto de país -Juan Bautista Alberdi, Esteban Echeverría y otros intelectuales de la llamada Generación del '37- entendían que el pueblo no estaba preparado para la democracia; esto es había que “educar al soberano”. Esa convicción acerca de la maduración incompleta de la sociedad civil llevó a la distinción alberdiana entre “derechos sociales” para todos y “derechos políticos” para pocos. En el *Dogma Socialista de la Asociación de Mayo*, síntesis del pensamiento de esta generación, se sostenía abiertamente que no era la “voluntad popular” sino la “razón del pueblo” lo que importaba. En síntesis, lo que se buscó fue sentar las normas de los regímenes basados en la soberanía popular e impedir, al mismo tiempo, sus previsibles excesos, confiando el ejercicio del poder a los más dignos, esto es: la clase política. Esa suerte de “hibridación” entre lo tradicional y la modernidad política dio forma a esa concepción de un pueblo inmaduro para el ejercicio pleno de sus derechos ciudadanos dando sustento a las formulaciones ficcionales que rigieron las conductas de buena parte de los grupos dirigentes de la época (Bandieri: 2005:18).

El sustento filosófico liberal en el que se inspiraron las formas de la política argentina hizo que el sufragio se convirtiera en un elemento fundamental a la hora de legitimarse en el poder. Es así que las elecciones se practicaron casi ininterrumpidamente a lo largo del siglo XIX. También el fraude y la cultura del pacto entre notables fueron expresiones corrientes de esos actos electorales, especialmente a partir de 1880. Entre esa legalidad política que garantizaba la consagración del ciudadano y la realidad política de la Argentina, los hombres de la elite idearon una forma de mediación en la que se reservaron el manejo de la alta política, en tanto era considerada una actividad de “notables”. De allí que, el régimen se sustentó en un concepto relativamente amplio de ciudadano, que incluía a todos los varo-

nes adultos nativos o nacionalizados (los extranjeros votaban exclusivamente en el ámbito municipal). De tal modo, a nivel jurídico la ciudadanía se entendió como un estatus personal regido por el Estado. En esa definición se precisaron los derechos políticos que garantizaban la participación de los ciudadanos en la formación del mismo, así como las relaciones entre ciudadanía y nacionalidad y las obligaciones recíprocas entre el ciudadano y el Estado.

De tal modo que, los discursos políticos, los lenguajes y las prácticas generaron una experiencia política que contribuyeron a conformar una identidad ciudadana de contornos difusos. Las prácticas electorales cumplieron un papel central en la construcción de una esfera política que se relacionaba de manera compleja con la esfera social, pero que no podía reducirse a ella. En el marco de esa red política, los votantes no eran ciudadanos individuales, libres y autónomos, tal y como se declaraba en la prescriptiva. Los pocos que votaban lo hacían enrolados en fuerzas electorales que participaban en las tumultuosas jornadas de comicios (Sábato: 1995: 25). Las prácticas electorales de la época y la fuerte injerencia del gobierno desalentaban a los que quisieran participar de la batalla por la alternancia en el poder.

Una voz inesperada que dio cuenta de ese desencanto que le provocó su paso por la política fue la del educador Víctor Mercante. Efectivamente, quien fuera reconocido como uno de los referentes de la tradición normalista y del naciente movimiento pedagógico en Argentina consiguió, gracias a su capital técnico, generar un capital relacional que le permitió codearse con figuras políticas en su paso como Regente de la Escuela Normal de San Juan. Allí se contactó con los opositores al gobierno provincial y nacional y se sumó a las fuerzas de la Unión Cívica y a su lucha política por promover una *moralización* de la política inspirado en la tradición del humanismo cívico. Como supo decir, “Leandro Alem, desafiando los peligros para volver a esa honradez del tiempo de Mitre que la juventud anhelaba, se imponía heroicamente en mi conciencia”<sup>6</sup>. Sin embargo, a ese entusiasmo juvenil, que lo llevó a ser diputado provincial sanjuanino a los veintidós años, prontamente le sobrevino la desilusión. Aquel sentimiento de profunda admiración por la figura de quien fuera el fundador a posteriori de la Unión Cívica Radial se resquebrajó con una no menos profunda decepción. En su recuerdo de la visita del líder radical a San Juan, dice que le causó estupor

verlo en el banquete que ofrecieron en su honor “sentado junto a juaristas calificados, en cuyas manos estuvo la provincia antes del noventa, quienes habían aconsejado en la misma forma que a Alem, a Marcos Juárez, cuando sonaba su candidatura para la presidencia”. Ese desencanto le hizo pensar que no entendía nada de las reglas de ese juego. Se preguntó ¿por qué consentir ese tráfico con la inmoralidad política?. Desde ese lugar de quien justifica por razones morales su alejamiento de la política, percibió que el obstinado tribuno que ocupaba la cabecera, estaba sentado a desgano y con disgusto. Por eso sentenció que “Alem no estaba con quienes debía estar”. En un relato que ilumina claramente los lugares comunes a los que se acudía a la hora de denunciar las prácticas políticas de aquellos años, Mercante comentó:

“La política hay que juzgarla a través de los actos y no de los partidos[...] De ahí que en el momento de actuar, mi conciencia tropezara con la conducta de mis correligionarios, contraria al concepto de la moral que los libros y mis catedráticos fijaron en mi espíritu, que por otra parte, es el que todos pretenden tener, pero que no concuerda con sus proceder.

Este conflicto, a una edad en que no se tienen compromisos ni consigo mismo, puesto que no tenía una vara de tierra que defender, debía forzosamente excluirme del sistema que no ofrece más variantes que la sustitución de nombres con los que combatimos en el parque, en nombre precisamente de esa moral que creímos hallada (sic) por Juárez Célman y sus corfeos.

[...] Tenía, pues, en mi contra, esa herencia de un sentimiento que no toleraría nunca falsas promesas, la transgresión y el dolo, normas más o menos veladas de una política banderiza y protectora, en desmedro de los otros, de los que no están con nosotros, de los que fiscalizan nuestros actos, y que por consiguiente odiámos: cuando les echamos en su cara u deslealtad, subrayan la contradicción entre lo que dijimos y hacemos. Vefía bien ese propósito deliberado de engañar mediante las grandes mentiras y las grandes palabras, abusando de la ingenuidad de lo que en las democracias se llama pueblo, sinónimo de rebaño, de ignorancia y de pasión explotable”<sup>7</sup>.

Detrás de esa crítica de tono moralizante lo que se muestra una vez más es la fluidez del campo político de entonces, con sus reformulaciones y alianzas renovadas que hacía imposible para cualquier partido o facción asegurar la hegemonía. Las organizaciones políticas transitorias y los partidos políticos organizados se nucleaban en torno a una gran figura a partir de la cual se articulaban las interacciones y las aspiraciones políticas. Alianzas facciosas y relaciones de amistad se llegaron a confundir.

De todos modos, a pesar de esas prácticas políticas la ficción republicana necesitaba garantizar sus bases consensuales de allí que se convirtió en un auténtico desafío para esa dirigencia conseguir el ejercicio de una ciudadanía activa (Sábato: 1998). Superar el abstencionismo y asegurarse que el manejo de la política clientelar hasta que la “república verdadera” alcanzara su madurez fue el propósito que inspiró un modelo de formación política de la ciudadanía. Esa fue la tarea que le cupo a la escuela que, en un punto acompañó esa intencionalidad política al tiempo que promovió una afirmación y un reconocimiento de los propios sujetos sociales de su identidad ciudadana. Y es que, como ha sido explicado, desde un punto de vista más sociológico y antropológico, la ciudadanía implica un tipo de relación entre los individuos, una pertenencia a la comunidad, una afirmación de una identidad y, junto con ello, a un sistema de reconocimiento y a una forma de legitimación político-social. En ese sentido, la ciudadanía se inserta en una amalgama de teorías, símbolos, valores y expectativas que responden a los diferentes ordenamientos políticos-sociales. Al individuo ciudadano se le adjudican derechos y deberes al mismo tiempo que se autorrepresenta (Gaille: 1998).

### La escuela formadora de la virtud ciudadana

Claras, oportunas y, por cierto, contundentes fueron las expresiones del orador José María Torres<sup>8</sup> cuando en el marco del Congreso Pedagógico de 1882 comentó:

“Nuestros medios actuales de educación pública son escasísimos para cegar el abismo de dificultades sociales, existente entre la ignorancia de las masas y el progreso intelectual de una parte de la población. Las instituciones de la República encuentran peligros a cada paso; por un lado, en los hombres que sin principios fijos morales y políticos, aspiran a empleos rentados; y por otro, en la ignorancia de las masas. La paz interior no se consolida, el bienestar general no se promueve y los beneficios de la libertad no se aseguran, donde esas dos clases coexisten en extensión considerable, porque: es política constante de la primera aumentar el número de la otra, excitándole sus apetitos y pasiones, para conducirla por una vía que la ignorancia no ve. Tienen más influencia sobre esta clase de electores ciertas dádivas estimulantes de entusiasmos, que los mejores argumentos de los estadistas más ilustrados y honorables; y sin embargo, cualquier voto procurado así, una vez depositado en la urna, se cuenta como el de un Moreno o el de un Rivadavia.

No hay más que un remedio, uno sólo, para este estado de cosas; y ese remedio consiste en el establecimiento de escuelas para la educación de todo el pueblo [...]; escuelas en que los principios de moralidad estén ampliamente combinados con los principios de la ciencia; [...] escuelas en que las vidas de los grandes virtuosos sean ensalzadas para la admiración y ejemplo, especialmente la vida y el carácter de Jesucristo, como el más sublime modelo de benevolencia [...]; escuelas en que a más de todo esto y de los ramos de la enseñanza común, se de la Instrucción Cívica”.

Ni bien comenzaron las acciones que culminaron con la sanción de la Ley 1420 de educación común, laica, obligatoria y gradual, se hizo referencia a esa intención de formar al ciudadano en tanto sujeto político<sup>10</sup>. Aquella escuela, según se dijo, sentaría las bases de la argentinidad, vencería la barbarie, prevendría al crimen y formaría al ciudadano en el ejercicio de sus deberes y derechos cívicos, en tanto era “la verdad dogmática del presente siglo, de que la educación es la base más firme de la libertad, el progreso y la paz”<sup>11</sup>. Ella aseguraría los beneficios de la libertad civil y de la libertad in-

dividual para la República, en tanto formaba al ciudadano. Según esa retórica voluntarista, la educación común para todos reunía durante el año escolar “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 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”<sup>12</sup>.

Esas palabras, a tono con el impulso democratizador de las políticas educativas de aquellos tiempos, presentaron a la ciudadanía desde un estatus igualador que nivelaba las diferencias naturales y que proporcionaba un punto de referencia a partir del cual elaborar aspiraciones y metas comunes, trascendiendo los diferentes puntos de partida en el espacio político. Ese punto de partida determinó, al mismo tiempo, los criterios para precisar la inclusión o, en su defecto, la exclusión (Sánchez Muñoz: 2003).

El convulsionado pasado político de la Argentina, donde la masa incul-ta manipulada por el rosismo había ejercido la facultad del voto, era una referencia recurrente entre quienes aspiraban a que la voluntad general fuera el producto del ejercicio de una ciudadanía responsable. De allí que se remarcara que la paz social y el orden político se lograba terminando con la ignorancia del pueblo. La escuela se transformaba, de ese modo, en una garantía para la democracia. Así lo sostuvo el prestigioso abogado Rivarola al recordar la figura del maestro José Manuel Estrada. En ella se inculcaría el valor de la obra de Montesquieu y el principio democrático que se consagraba en la virtud ciudadana en la que “[...] cada uno deberá querer, con igual voluntad y entendimiento, la felicidad común. El pueblo era en el antiguo régimen, la muchedumbre sometida, ignorante, gobernada, feliz a veces, bajo un déspota benévolo; desgraciada bajo una aristocracia egoísta y cruel. El nuevo régimen, dio a todo hombre, por serlo, un valor político, en abstracto igual a otro hombre. Lo imaginó soberano... y fue menester educar al soberano.[...]”<sup>13</sup>.

La tarea de gobierno, por tanto, era la de educar en el credo republicano. Un orden republicano que sentaba su principio de legitimidad en la soberanía popular de modo que, se hacía imprescindible que la comunidad política aprehendiera los valores específicos para dar sustento al orden po-

lítico y a una vida civilizada. Por eso, a la hora de examinar esos valores que revistieron el modelo de comportamiento ciudadano se recuperó la tradición humanista republicana y su exaltación de la virtud ciudadana. Todo hombre de bien que se preciara de cumplir con sus obligaciones republicanas debería hacer gala de la honra, la honestidad, la modestia, el cumplimiento de las obligaciones familiares, el respeto a las leyes y a las autoridades y del amor a la patria tanto en su vida pública como en la privada. Un comportamiento virtuoso que, tal como se afirmaba, reposaba en la moral cívica a la que se definía como la “ciencia del bien obrar” puesto que,

“[...] nos enseña a ser buenos con todas nuestras obligaciones. [...] Una obligación es algo que tenemos que hacer [...]. Las obligaciones que tenemos que llenar se llaman deberes. Obedecer a vuestros padres es un deber; no tomar lo ajeno, estudiar vuestras lecciones, venerar a Dios, ser gratos a vuestros maestros, asear vuestro cuerpo, servir a la Patria, etc. son deberes también. [...]”<sup>149</sup>

El cumplimiento de los deberes y de las obligaciones era una tarea que ocupaba a todos los que formaban esa comunidad política: al pueblo pero también a la “cabeza del pueblo”. De allí que había que apelar a los referentes, a esas figuras ejemplares que debían inspirar y regir las conductas. Como recurso didáctico se apeló a los “los ejemplos de la Historia Nacional”<sup>15</sup> en tanto eran los paladines de esa moral cívica que se proclamaba. Como se explicaba, esas figuras debían ser reconocidas porque personificaban “el modelo de abnegación, patriotismo, valor, economía, amor al prójimo, probidad, respeto que todo ciudadano debe demostrar”<sup>16</sup>. Así se consagraron las figuras de Don José de San Martín como “el gran libertador, brazo poderoso y genio militar”<sup>17</sup> y a Manuel Belgrano como “el ideal del demócrata”<sup>18</sup>. Sus conductas fueron destacadas por su virilidad, por su honra y virtud patriótica al mostrarse “capaces del mayor sacrificio como Belgrano que se improvisó general porque su patriotismo era grande” aunque, “consiguió en gran parte con la diplomacia, lo que no obtuvo con la espada”<sup>19</sup>.

No menor habría sido la contribución de Rivadavia que promovió el progreso y la renovación con la fuerza de sus ideas liberales. Lavalle, por su parte, fue presentado como el que combatió y luchó hasta su muerte con-

tra la tiranía de Rosas, aunque también fue señalado como el responsable del fusilamiento de Dorrego, episodio considerado “como una calamidad nacional”<sup>20</sup>. De Urquiza se dijo que fue el caudillo que hizo posible la organización nacional y que cometió errores propios de su tiempo. Se lo debía admirar no por sus equivocaciones sino por sus aciertos. Había dado muestras de tener “bastante patriotismo para sobreponerse a sus pasiones personales y violentas de caudillo victorioso”<sup>21</sup>. A Mitre se lo definió como “el gran ciudadano de su patria, por la virtud, la abnegación y el valor con que actuara en su empresa reorganizadora”. Por eso se puso “al frente del orden nacional y aspirando a consolidar su obra, ambicionó para sí el primer puesto a que lo llamaban sin violencia, sus propios actos”<sup>22</sup>. Como el más grande apóstol de la educación popular y su propagandista más brillante y genial fue presentado Sarmiento, de quien también se reconoció su potente genio de luchador invencible<sup>23</sup>. Junto al “gran educador” que había hecho “mucho bien a la Nación”<sup>24</sup>, estaban Avellaneda que enfrentó la crisis económica “concretando su pensamiento [...] que ha recogido la historia: *Sostendré el crédito nacional, ahorrando sobre el hambre y la sed del pueblo argentino*”<sup>25</sup>. Y Roca, que culminó “felizmente la conquista al desierto [...] y tuvo la gloria de entregar el mando en paz”<sup>26</sup>.

Pero esos comportamientos en los que se destacaba la voluntad y la virilidad no podían ser tan lejanos para los niños de allí que se afirmó que todo ciudadano, cualquiera fuera su profesión o posición social, podía hacer gala de esa conducta acudiendo en defensa de la patria cuando estaba en peligro. Si esa era la función de la Guardia Nacional, también “era un honor para todo joven argentino [...] no esquivar el enrolamiento en tiempo de paz [...] porque es en la paz que se ha de recibir la instrucción necesaria para ser realmente útil en la guerra”<sup>27</sup>. Era la misma abnegación que un ciudadano común debía manifestar en el caso de ser funcionario o servidor público.

Ahora bien, si fueron válidos los nombres que figuraban en el altar nacional para fijar un modelo de virtud cívica, a la hora de buscar la regularidad y el orden en el aspecto personal e íntimo no se dudó en apelar a esa noción de valores y normas tradicionales que se constituyeron como pilares de la virtud cristiana. Efectivamente en aquella escuela que devino en un símbolo de la política secularizadora del Estado, se pronunciaron voces para comentar abiertamente que:

“Habiendo tratado hasta aquí de las materias que se refieren al mundo y al hombre debiera entrar ahora en otras que se refieren a Dios. Pero es tema este que no se puede tocar, y fue muy bien pensado el no hacerlo figurar en modo especial en los programas, porque Dios representa el Absoluto, y este es impenetrable a la mente humana. [...] Queriendo penetrar más allá, se limitaría la esencia Divina y se crearía un Dios humano. Se han de observar sin embargo ciertos destellos de la Divinidad en cuanto se refiere a la humanidad para que esta se encamine por la senda del bien. Pero la Moral no se ha de estudiar en los libros ni ha de hablar en una hora determinada para semejante enseñanza, pues de este modo no se obtendrían los resultados prácticos que se buscan. El maestro, a cada instante, tiene ocasión de insinuar en el corazón de los alumnos el sentimiento del bien, del deber, del amor, del respeto, de la caridad, de la fraternidad, del perdón, de la humildad, de la tolerancia y de la misericordia en oposición al odio, a la venganza, al orgullo, a la ostentación, a la soberbia, al egoísmo, etc., Cristo, este modelo perfecto de virtud, enseñaba principalmente por ocasión”<sup>28</sup>.

José de San Martín, Manuel Belgrano, Mariano Moreno, Bernardino Rivadavia, los hombres que habían forjado la historia nacional en esa operación de “invención de la tradición”, podían convivir perfectamente junto a la figura de Cristo como ejemplos de comportamiento virtuoso sobre el que se fundaba la ciudadanía republicana.

Cuando se proclamó que el control de las pasiones, la moderación de los impulsos, la atemperación de las emociones y la regulación de la fuerza física llevaría a la *moralización* de la conducta y al imperio de la *civilización* hubo una convivencia con aquellos hábitos de moralidad proclamados por la Iglesia católica y, por extensión, la tradición cristiana. En el proyecto de construcción de la ciudadanía implementado a fines del siglo XIX en Argentina se promovió la sumisión como virtud. El orden fue considerado requisito indispensable para el progreso y para ello se impulsó la noción del deber para con los padres, maestros, gobierno y Dios. El vínculo de subordinación consolidado y consagrado por la reli-

gión fue válido para los dirigentes que dieron forma a ese proyecto de ingeniería cultural que buscó construir las bases de una nueva sociedad civil. Para los actores estatales fue imprescindible imponer un orden y claramente apelaron a los principios organizadores de la religión en tanto fueron funcionales a su propósito. Bajo la fórmula de transmitir los contenidos que definían lo que se entendía por moral, y sin llegar a referirse a un dogma, la enseñanza laica utilizó un dispositivo normativo que tuvo más puntos de contacto que diferencias con lo que se transmitía en la enseñanza religiosa.

Gran parte de la elite no cuestionó el carácter cristiano de la civilización que debía implantarse en las tierras sustraídas de la “barbarie” y apreciaba la función “civilizadora” del clero siempre que no contradijera su “proyecto de nación” (Di Stefano-Zanatta: 2000: 311). Lo que ha sido presentado como una competencia entre la autoridad temporal y la espiritual, el ciudadano y el fiel, que habría significado el avance, en el mundo occidental, de las ideas y conductas de la sociedad burguesa vuelve a sugerir, como otra opción explicativa en el caso argentino, la posibilidad de estimar la recuperación de los valores tradicionales en pleno contexto de la secularización y de advenimiento del discurso modernizador. Una convivencia, por cierto, menos conflictiva de lo que ha sido presentada.

### La configuración de la ficción republicana

Ahora bien, si para mostrar fidelidad a la patria era “forzoso ser moral y observar una conducta regular”<sup>29</sup>, por otra parte, era imprescindible que “todo ciudadano conociera los derechos y deberes cívicos que la Constitución y las leyes le otorgan e imponen”<sup>30</sup> como un modo de afianzar la forma de gobierno republicana, representativa y federal. Por eso en 1887 cuando se promovió el intenso movimiento de construcción de la tradición patria en la que se priorizaron los “ramos referentes a la República: su geografía, tradiciones, historia y organización política”<sup>31</sup>, se dispuso que, a partir del cuarto y quinto grado:

“La instrucción cívica, la historia, la geografía de la República y universal [...] son motivo de la enseñanza en ambos grados. Así se debe enseñar contenidos que se refieran a nuestra organización política, el ciudadano: sus deberes y derechos, la Nación, las provincias y el municipio; la forma de gobierno, las declaraciones y garantías; el poder legislativo y el poder ejecutivo. De la índole de estos estudios se destaca el pensamiento capital que preside a su formación: la educación en esa forma es esencialmente nacional y tiende a formar buenos e inteligentes ciudadanos”<sup>32</sup>.

El currículum de la asignatura Instrucción Cívica preveía que para el primer año de su dictado, en el que cursaban solo los varones, se trataran los siguientes contenidos: Nociones sumarias sobre nuestra organización política. República representativa y federal. El ciudadano y el extranjero. Explicación sencilla de los derechos de libertad, igualdad, propiedad y seguridad. La obligación escolar, el servicio de las armas, las contribuciones. El sufragio. La Policía y la Administración de justicia. Noción del Municipio, de la Provincia, de la Nación, sus principales autoridades.

A partir del 5º grado se dictaba para ambos sexos y allí se explicaban los siguientes puntos: Preámbulo de la Constitución. Gobierno republicano, representativo, federal. Derechos y garantías que acuerda la Constitución Argentina. Ciudadanos y extranjeros. Naturalización. Derechos y obligaciones del ciudadano. Gobierno Nacional: Poder Legislativo: cámara de diputados y senadores. Forma de la elección y condiciones de elegibilidad. Poder Ejecutivo. Presidente de la República. Forma de elección y condiciones de elegibilidad. Los Ministros. Poder Judicial: nombramiento y condiciones requeridas. Principales atribuciones de los poderes legislativo, ejecutivo y judicial.

Para 6º grado: Revisión: (programa de 5º grado). Gobiernos de Provincia: Autonomía Provincial; bases constitucionales. Atribuciones reconocidas a las Provincias. Limitaciones. Intervención. Régimen Municipal: importancia. Gobierno Municipal: importancia. Gobierno municipal de la Capital (o de la Provincia). Departamento ejecutivo y deliberante, noción de sus principales atribuciones.

Tal como se suponía, el conocimiento del texto constitucional, de los derechos y obligaciones del ciudadano y de la institucionalidad republicana con los diferentes niveles de gobierno y las formas de autoridad política, garantizaba que todo niño pudiera ser conciente de las exigencias que debería cumplir cuando alcanzara su condición de ciudadano. Ese niño, rodeado en el aula de una atmósfera de respeto a las normas y de buen comportamiento, podría comprender que:

“[...] la diferencia entre un hombre de bien y un buen ciudadano, es la ley social que agrega a la individual. Sellar el interés supremo del Estado [...] debe ser la misión de la escuela, dar una base sólida e inquebrantable a la ley más resistente que la que se origina de la voluntad accidental de la nación que la formula. [...]

El respeto, pues, por el orden establecido no se infiltrará en el espíritu del niño argentino, si la historia de nuestra evolución política no justifica ante su razón el establecimiento de nuestras leyes y si por medio del estudio de la sociabilidad presente, no se encuentra relación entre las garantías legales y los deberes y derechos que tiene para cumplir su destino [...]”<sup>33</sup>.

Como fue reiterativa aquella connotación de carácter moral que se le dio a la educación ciudadana se consideró, a las puertas del siglo XX, que debían evitarse superposiciones entre las asignaturas de Moral y Urbanidad y la Instrucción Cívica de allí que se fusionaron ambas materias para que comenzara a dictarse Instrucción Moral y Cívica. En esa relación estrecha entre una y otra se debía reforzar el conocimiento de los derechos y deberes del ciudadano, una vez que en la vida privada se internalizaran todos los deberes de un buen hijo y de un buen padre de familia. Aquello que aprendieran los alumnos en las aulas les permitiría no sólo conocer los actos de la vida pública sino adquirir conciencia del rol que desempeñarían cuando se incorporarán al goce de la ciudadanía<sup>34</sup>.

Con el transcurso de los años, y en el contexto de la proclamada “educación patriótica”, que difundiera el entonces Director del Consejo Nacional de Educación (CNE), Dr. José María Ramos Mejía<sup>35</sup>, esos hábitos de comportamiento fueron percibidos como los que conseguirían erradi-

car los “males sociales” que ponían en riesgo a la nación. Según se creía, había que profundizar su enseñanza teniendo como meta, una educación que velara por los “intereses de la patria”. La escuela reforzaba, bajo esas circunstancias, el sentido y el alcance de la *moral cívica* en tanto devenía en una cuestión central para educar a los ciudadanos bajo los preceptos de la *cultura política*. Nada más indicado que recuperar a Alberdi para comprender exactamente lo que se buscaba fomentar:

“Saber ser libre, es saber gobernarse a sí mismo. Saber gobernarse a sí mismo, es saber elegir por sí, [...] es tener la capacidad y la costumbre de discutir los intereses generales del país y los actos del gobierno, en público, sea por la prensa o sea por la palabra; es saber vivir de su trabajo propio sin depender de nadie; es tener la ciencia y la conciencia de los derechos y deberes que la Constitución reserva a cada ciudadano, y la costumbre, el civismo, el coraje de obrar en el sentido del interés general; es saber obedecer y respetar al gobierno cuando procede lealmente, y atacarlo, resistirlo, cuando es desleal; es tener el gusto y la costumbre de la paz, de la devoción al orden, el respeto más sumiso a las libertades de los otros en que la nuestra tiene sus límites naturales; la capacidad del sacrificio y de la abnegación, cada vez que se trata de vencer una dificultad que interesa a la salud común; pagar honrada y puntualmente su contribución en tiempo, en dinero, sangre, trabajo, celo, a la sociedad que nos protege y defiende.

Saber obrar así, es saber ser patriótico, y es además saber ser libre, pues el patriotismo bien entendido se identifica con el ejercicio de la libertad, es decir, del gobierno del país por el país, cuya labor es un placer, pero más que un placer es un trabajo duro y continuo pues un ciudadano que sabe ser libre tiene tanto que hacer como un ministro”<sup>36</sup>.

Tal como se remarcó, el sentido práctico de la enseñanza debía apelar a los ejemplos de la vida cotidiana. Se consideraba que las elecciones que se reproducían con frecuencia, la inmigración que aflucía constantemente al país, el comercio en sus grandes proporciones, el desempeño de los legisla-

dores y de la guardia nacional en sus ejercicios doctrinales, el funcionamiento de los tres altos poderes de la nación, el desempeño correcto de las autoridades municipales podían demostrar al alumno “cuál es el régimen de gobierno y de las diversas instituciones que concurren a robustecer y afirmar la sociedad política”.

A lo largo de esos años, y a pesar de las idas y vueltas con los programas de estudio, los debates y matices en las ideas, se impuso el propósito de garantizar y salvaguardar la estabilidad política y, con ella, la legitimidad y el consenso a la autoridad republicana. Si, por un lado, se apeló a esa gama de recursos para conseguir que los escolares fueran “cada día más morales y urbanos”<sup>37</sup>, por otro, se batalló incansablemente en formar a los niños en una estricta cultura cívica.

La insistencia con la que una y otra vez se volvía sobre el tratamiento del texto constitucional, sus antecedentes, la diferenciación entre la noción de Patria, Estado, Nación, las formas de gobierno y la división de poderes, el tratamiento de los derechos civiles y políticos y los deberes y las obligaciones del ciudadano dan cuenta de ese carácter repetitivo de la enseñanza y, por cierto, de su menguada eficacia. A menudo los informes de los inspectores daban cuenta de que esos contenidos eran tratados de forma abstracta, sin ser sentidos y comprendidos cabalmente por los alumnos que solían reproducirlos de memoria. De allí que se concluía que esa enseñanza, a pesar de las permanentes recomendaciones de las autoridades por hacerla más práctica y vivenciada, no llegaba a comprometer el interés y la vocación ciudadana en los escolares.

Más allá del relativo éxito que se tenía en las aulas a la hora de transmitir y trabajar esos contenidos, en los textos escolares los “pequeños patriotas” podían leer que la república constituía “la mejor forma de gobierno para aquellas naciones en las que el pueblo es inteligente y moral”<sup>38</sup> y que, por ello, exigía un ciudadano con plena conciencia de los derechos y un estricto cumplimiento de sus deberes para con la patria. De allí que se remarcará que debía “ser obediente y respetuoso de la ley y la autoridad”<sup>39</sup>. Tal como se sentenciaba, “[...] Si no hubiera códigos ni autoridad, dominaría el más fuerte como aconteció en épocas remotísimas. [...] Las leyes, por otra parte, se han hecho para castigar al culpable y proteger al bueno. Solo quienes las manejan pueden fracasar por incompetencia o parcialidad”<sup>40</sup>. De

modo que si las leyes “eran necesarias para el orden social”, se entendía entonces que,

“El primer deber del ciudadano consiste en respetar escrupulosamente y en hacer que todos respeten, en cuanto de él dependa, la Constitución de su país, en la que se estatuye la libertad, la seguridad y hasta la existencia de la sociedad. Negarle obediencia o conspirar contra ella, son actos de rebelión y hasta tentativas de muerte contra el orden social, porque destruida la Constitución, que es la ley fundamental, quedan de hecho anuladas todas las demás leyes. El deber de cumplir y hacer cumplir las leyes lo mismo alcanza a gobernantes que a gobernados, según sus deberes respectivos y en relación con las distintas funciones que ejercen en el mecanismo del estado o nación.

[...] Honrar a la autoridad superior, es honrar a la nación y a la sociedad en que se vive; es honrarse a sí mismo, pues la dignidad del ciudadano es inseparable de la del Estado. Esto no significa doblar la rodilla ante un hombre, sino inclinarse ante la majestad de la ley, que a todos ampara, al grande como al chico, al encumbrado como al humilde.

[...] No hay otro camino para ser libre y para merecer la libertad que aceptar siempre y bajo todas las formas el yugo de la ley, lo mismo tratándose del orden civil, que del político y moral. Nada se aproxima tanto al servilismo, como el espíritu de rebeldía”<sup>41</sup>.

Años después cuando los nuevos tiempos políticos llevaron al gobierno a la Unión Cívica Radical, a los escolares se les explicó que la Constitución Nacional era “la más liberal de la orbe”<sup>42</sup> y que, a partir de ella, se concretó la organización de la Nación Argentina, determinando la forma de gobierno, garantizando los derechos y estableciendo los deberes de todos los habitantes del país<sup>43</sup>. Sobre la base de ese código se constituía la autoridad legítima: la Democracia definida y caracterizada como:

“[...] el equivalente de república y significa el conjunto del pueblo ejerciendo su soberanía al organizar su Constitución y nombrar sus autoridades.

La soberanía de la Nación; el supremo imperio de la voluntad popular expresada por sus representantes legítimos; la igualdad de todos ante la ley y ante la justicia; la responsabilidad personal de todo acto ilícito, sea el ejecutado por gobernantes o gobernados; el gobierno amovible, para que sea ejercido por todos y sobre todos: la libertad de la palabra, de la creencia y de la imprenta; en resumen: todo aquello que puede pedirse por un ciudadano libre a una colectividad política, para el ejercicio de sus derechos populares, es lo que caracteriza a una democracia.

El ejercicio de la democracia no es tarea fácil y liviana; cuanto más libre es un pueblo, la tarea de sus ciudadanos es más grave. Bajo los despotismos, los pueblos no hacen sino obedecer y su obra se limita a la pasividad.

La democracia abarca todas las fases de la vida de un pueblo: la faz moral, la política y la económica.

La democracia desarrolla en el hombre todos los nobles sentimientos; le hace económico, buen padre y buen y buen ciudadano: todo esto no requiere sino ser un hombre libre y ponerse a la tarea diaria de la vida, practicando todos los derechos y deberes del ciudadano.

La democracia no es completa ni efectiva si no existe entre los ciudadanos espíritu de *solidaridad* y cierto bienestar general”<sup>44</sup>.

Como se afirmaba en aquella retórica, esa república democrática era el opuesto a la monarquía en tanto el origen de toda autoridad nacía del pueblo<sup>xlv</sup>. Ahora bien, a la hora de definir esa condición de pueblo soberano se lo hacía precisando quiénes reunían las condiciones para ingresar a la ciudadanía y quiénes quedaban excluidos. Como se decía, pueblo

“no era sinónimo de plebe, puesto que las familias pudientes son pueblo; no es tampoco la gente que más levanta la voz y la que suele estar dispuesta a todo género de manifestaciones callejeras, si no que es: la colección de los jefes de familia y de aquellos individuos que, sin ser actualmente cabeza de ella, han llegado a la edad de la emancipación, y por consiguiente gozan de los derechos políticos que la Constitución les reconoce”<sup>46</sup>.

Ese derecho de ciudadanía solo correspondía a “quienes la ley se lo acuerde, en virtud de su capacidad relativa para ejercerlo”<sup>47</sup>. La fórmula un individuo un voto alcanzaba sólo a los varones mayores de edad, nacidos en el país, que conformaban ese colectivo soberano. Tal como se señalaba, los varones extranjeros sólo podrían acceder a esos derechos y prerrogativas siempre y cuando se naturalizaran. Por eso se reconocía “la nacionalidad como un hecho de la naturaleza y la ciudadanía como un hecho artificial”<sup>48</sup>. Tal parece, por lo que se exponía, que las mujeres, al igual que los niños y los enfermos mentales, no poseían esa capacidad para ejercer la ciudadanía activa. Desde el lugar de “custodias de la raza y de la república” recibieron unas nociones de civismo por el sólo hecho de considerar que, el ciudadano de la democracia compartía sus primeras impresiones civilizadas con su madre, con su mujer y con sus hijos<sup>49</sup>. Como se decía: “[...] era ciudadano en la calle y ciudadano en la mesa de su hogar [...] por eso no se lograría una democracia estable y próspera, cuando el hombre deja en la puerta, al entrar a su casa, como el abrigo en la percha, sus faltas o sus virtudes cívicas”<sup>50</sup>. Sin embargo, en el marco de aquella legalidad liberal, se fijaron los límites a su participación en el mundo de la política, un ámbito estimado como impropio para el *bello sexo*. Así, al referirse al derecho y al deber cívico de sufragar se decía que debía reunir como condiciones indispensables el “ser libre, desinteresado e ilustrado”<sup>51</sup> y las mujeres parecían no alcanzar esos requisitos indispensables. De modo que, un siglo después la línea de pensamiento rousseauiana, se recuperaba proclamando el deber de la mujer de ocuparse de la “reproducción de las condiciones de existencia del ciudadano” antes que ser ella misma “ciudadana” (Amorós: 1991:128).

Para que ese varón adulto, nacido en el país o nacionalizado, ingresara a

esa *rex pública* debía aprehender esa cultura política que le permitiera conocer sus deberes, responsabilidades y derechos. En ese sentido, un aspecto que merece desatacarse es que cada vez que se hizo mención de los derechos políticos de los ciudadanos se puso el acento más en el deber de votar que en el derecho de elegir y ser elegido<sup>52</sup>. De todas maneras, aunque la noción de derecho quedara desdibujada ante la fuerte impronta de la idea de obligación, hubo una voluntad de formar al ciudadano en esa cultura cívica que ciertamente se inspiró, más halla de sus obvias adaptaciones, en ese modelo de educación del ciudadano impulsado por la III República Francesa<sup>53</sup>.

Insistentemente se procuraba inculcar en los niños el deber de votar como una manera de evitar el abstencionismo de los varones adultos nativos. Incluso puede pensarse que, a partir de los años noventa, hubo una intención de contrarrestar la convocatoria al abstencionismo del mitrismo y posteriormente del radicalismo<sup>54</sup>. Como se afirmaba, ese síntoma de ausencia de compromiso con la Patria solo se podía combatir si la “educación cívica preparaba al pueblo para cumplir sus deberes políticos”<sup>55</sup>. Según se explicaba, el voto

“Además de ser un deber, es también un derecho, por el cual interviene en el nombramiento de los ciudadanos que representan al pueblo, como son los diputados y los senadores. Es esta una obligación importantísima, porque siendo libre, se deja a su voluntad la elección del representante; la ley quiere que se manifiesten las voluntades y resoluciones de la mayoría; por eso, todos los ciudadanos que son libres de votar o no, pero que tienen el deber de hacerlo”<sup>56</sup>.

Pasado el tiempo, y a partir de la Ley Sáenz Peña que en 1912 estableció el sufragio universal, secreto y obligatorio, aparecen algunos matices a tener en cuenta sobre la cuestión del sufragio. Si bien se destacó la idea del voto como un derecho y se afirmaba que no había una verdadera república si no se ejercía el sufragio universal, se remarcó aún con mayor énfasis la obligatoriedad y la responsabilidad puesto que, “ejercer la vida cívica es un deber imperioso, pues de otro modo, la República puede caer en manos de malos gobernantes”. Cuando los ciudadanos no ejercían su derecho se estaba frente a un acto de “indiferencia cívica”<sup>57</sup>. Como se decía, “el voto es

más que un derecho y un deber: es una función vital para la República [...]”<sup>58</sup>. Un acto de responsabilidad puesto que como se sentenciaba: “si doy mi voto a un mal candidato, traiciono a la Patria y hago un daño a la sociedad de que formo parte”<sup>59</sup>.

Esa invención del pueblo soberano que había creado la modernidad política exigía el consentimiento de quienes eran los gobernados. Ese mundo de las simulaciones políticas debía garantizar la creencia (Morgan: 2006). Pero aquella simulación política diseñada por la figura de los notables chocaba con la falta de interés de una gran mayoría de los votantes que elegían no participar de la política facciosa y sus frecuentes demostraciones de violencia política cada vez que se llevaban a cabo los actos electorales<sup>60</sup>. El abstencionismo, el desinterés por esa forma de hacer política, además de los canales alternativos que amplios sectores de la ciudadanía buscaron para vehicular su participación y defender sus intereses, hicieron temer que aquella ficción política se desmoronara. De allí la insistencia en crear una conciencia de cumplimiento con el deber ciudadano cada vez que se iba a votar. La autoridad republicana corría riesgo en su legitimidad si no podía demostrar el consentimiento de los gobernados. La ficción republicana debía tener una cierta semejanza con los hechos.

Anclada sobre el deber, la condición de ciudadanía otorgaba prerrogativas e imponía la obligación de cumplir con las cargas públicas como: el pago de impuestos y contribuciones, la contribución a la prosperidad nacional, la obligación escolar y, por supuesto, el primer deber de “armarse en defensa de la patria y la Constitución, pero siempre de acuerdo con las leyes y cuando el poder ejecutivo nacional lo ordene”<sup>61</sup>. Según se afirmaba, el servicio militar obligatorio había sido la “más democrática” de las disposiciones impulsada por el gobierno de Roca, en 1901, en tanto posibilitaba a todos ciudadano de bien enrolarse para defender el honor de la patria y mostrar su valor cívico.

Esa forma correcta de comportamiento ciudadano fue considerada una “valoración fuerte” que permitía alcanzar la dignidad personal y, por efecto, el reconocimiento mutuo entre los miembros de ese cuerpo soberano. El logro de esas políticas se concretaría en tanto y en cuanto los propios sujetos asumieran y defendieran esas valoraciones en distintas instancias de reconocimiento.

Ahora bien, a partir de estas consideraciones, vale preguntar ¿cuál era el sentido último de esa persistente intención de inculcar los derechos, deberes y responsabilidades?. Tal y como se reconocía, lo que se buscaba era garantizar el mantenimiento del orden político y social. De allí que debía imponerse el respeto a la autoridad, representada en sus diversas formas y manifestaciones. Como se afirmaba, en tanto era la fuente del orden y de justicia que regía a la sociedad se la debía “acatar sin fijarse en la persona que la representa”<sup>62</sup>. Sólo con el respeto a la autoridad se evitarían los actos de rebeldía producto de “la vanidad alentada por la ignorancia”<sup>63</sup>. Los pequeños escolares debían comprender que “la obediencia no envilece siendo razonable puesto que es siempre una actitud de los espíritus más fuertes y equilibrados que no se ven en ello otra cosa que respeto y cultura”<sup>64</sup>.

Todo principio y formas de autoridad debían internalizarse. Para fijar esa noción de autoridad se apeló a todas sus formas y se la concibió como cambio y acción. Al respecto, como dice Kojeve, sólo se tiene autoridad sobre lo que puede “reaccionar”, es decir, cambiar en función de lo que, o de quien, representa la Autoridad (la “encarne”, la realice, la ejerza). Y, evidentemente, la Autoridad pertenece a quien hace cambiar y no a quien experimenta el cambio: la Autoridad es, en lo esencial, *activa* y no pasiva<sup>65</sup>.

Así se proclamó obediencia a la omnipresente autoridad de Dios, a la autoridad política, a la autoridad de los maestros y directivos y, por supuesto, a la autoridad tradicional de los padres como único modo de garantizar que la familia alcanzara “su firme constitución basada en la moralidad y respeto mutuo de todos sus miembros”<sup>66</sup>. Como se le indicaba a los alumnos y alumnas, si no se respetaba las normas y las buenas costumbres la autoridad aplicaba la sanción buscando corregir o, en su defecto, castigar. Un simple relato servía de excusa para emitir un juicio con un contundente tono moralizante. Se hizo una referencia permanente al poder de la autoridad para reglamentar, vigilar y castigar. Pero también, se señalaba, que debía prevenirse y enmendar con la obra civilizadora de la escuela. Otra vez aparecía esa imagen de la escuela como aquella institución que encauza las conductas y promueve el orden social. Su alcance socializador le permitía difundir esa idea de autoridad en sus aspectos más formales pero también estuvo atenta a presentarla de una manera más inmediata y cotidiana. En ese sentido, una figura próxima para la comunidad en general, y para los niños

y niñas, en particular, era la del agente de policía como miembro de la fuerza pública y el respeto que le debían los civiles. Así se relataba:

“La policía es la institución más indispensable y general. Está en contacto directo con todos los habitantes y existe en todas las poblaciones. Es la autoridad encargada de custodiar el orden y la seguridad de todos y de cada uno, los derechos y libertades que les pertenecen.

El más humilde agente tiene esta misión, que a todos los habitantes interesa sea bien ejercida, y por ello debemos siempre acatar y respetar a la policía y prestarle toda clase de auxilio”<sup>67</sup>.

Como este tipo de relatos encontramos reiteradas lecturas que explican las diferentes formas de autoridad que se debían respetar. Si bien sería ocioso detenerse en cada caso, se puede resaltar que esa insistencia da cuenta de un síntoma de preocupación. El ritmo vertiginoso del progreso necesitaba un control para contrarrestar los excesos de la transformación, mutación y cambio social. Ese control no podía ejercerse sin el convencimiento y aceptación de aquellos que eran pasibles de la imposición del orden. Y eso se trató de difundir en la escuela y, en particular, en los contenidos de la asignatura moral e instrucción cívica. El orden traería la estabilidad. Y esa estabilidad podía alcanzarse siempre y cuando se aceptara, sin reticencias ni resistencias, a la autoridad que lo imponía. Claro que una última reflexión vale en este sentido no “podemos reducir la reproducción del mundo social a la lógica que gobierna la producción de discursos” (Chartier: 1992). Detrás de esa profusa diatriba y de esa obsesiva alocución al imperio del orden se visualiza una sociedad que aparecía como desafiante e irreverente a toda forma de autoridad. Esa utopía de la modernidad donde imperara la estabilidad y el progreso a las puertas del siglo XX parecía aún lejana y, aún más, como una promesa no cumplida. El imperativo de un comportamiento cívico acorde con la moralidad de las costumbres adquiriría un nuevo sentido. En aquella sociedad donde la estática del orden era superada por la dinámica del progreso, donde se percibía que las nuevas fuerzas políticas y sociales ponían en riesgo la estabilidad del orden republicano ideado, la formación del ciudadano aparecía como una tarea inconclusa o como un fra-

caso de aquella escuela republicana. Claro está que la experiencia de los propios sujetos sociales da cuenta de otra historia. Aquella escuela que se encargó de transmitir los deberes pero también los derechos y garantías de todos los habitantes de la nación contribuyó a que se afianzara esa identidad ciudadana e inclusive se exigiera al Estado el reconocimiento de ese derecho político. Por cierto allí estaban las sufragistas para reclamar su ingreso a la comunidad política.

## Notas

<sup>1</sup> *El Monitor de Educación Común*, Año IV, Nº 72, 1885. En adelante, *El Monitor*.

<sup>2</sup> *Ibidem*, Año XXIX, Nº 448, 1910.

<sup>3</sup> Esa política educativa en todas sus aristas y matices así como el modelo de ciudadanía que se ideó en todo su alcance ha sido trabajado en: Lionetti (2007)

<sup>4</sup> 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 comenta: “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”. (LEFORT:1985:173). La traducción es nuestra.

<sup>5</sup> Sobre las diferentes críticas y combinaciones para redefinir el término ciudadanía existe una vasta y sugerente bibliografía de la que se puede mencionar a: (Mouffe:1992); (Veca:1990); (Beiner: 1995); (Anino: 1995); (Murilo de Carvalho: 1995).

<sup>6</sup> Para la retórica moralista como sello distintivo y como característica esencial del Partido Radical se puede consultar: (Romero: 1968). Para el lugar del aura moral dentro de un discurso radical más amplio ver: (Alonso: 2000); Para los fundamentos morales de la política de Alem e Yrigoyen: (Padoan: 2002).

<sup>7</sup> Esa crítica de Mercante breva en las propias fuentes de lo que se expresaba desde la tribuna política hacia la figura de los opositores. En el mitrismo, en el alsinismo o en el radicalismo, pero también entre los integrantes del PAN, el liderazgo no reposaba en su fortuna o en su prestigio social previo a la manera de los “notables” de otras sociedades, sino en la misma inserción y actividad política donde apelaron a la idea del honor para ganar prominencia.

<sup>8</sup> José María Torres, se graduó como profesor normal en España. Formado bajo la doctrina de Krause y cercano al modelo pedagógico de la Institución Libre de Enseñanza, conoció las propuestas de Chao, Salmerón, Azcárete, Uña y particularmente, de Giner de los Ríos -muy reconocido en el ambiente rioplatense. Su primer función como vicedirector del Colegio Nacional de Buenos Aires, para reemplazar posteriormente al prestigioso director Amadeo Jacques. Episodio del que da cuenta la reconocida obra de Miguel Cané, *Juvenilla*. En esa obra

literaria donde se relata las andanzas de los jóvenes estudiantes, hijos de lo más granado de la sociedad porteña y del interior del país, se cuenta la resistencia inicial a la figura del director español que vino a ocupar el lugar del admirado director francés que se transformaría, finalmente, en respeto y consideración hacia su gestión. Fue durante dos períodos director de la Escuela Normal de Paraná. Autor de obras pedagógicas. Miembro del CNE y opinión permanentemente consultada por su experiencia y sus probados conocimientos. Un trabajo muy sugerente en el que se analiza el paso de Amadeo Jacques por el Colegio Nacional de Buenos Aires es el de: (Caruso-Dussel: 1997).

<sup>9</sup> *El Monitor*, Año I, N° 14, 1882.

<sup>10</sup> Cabe señalar que la Ley 1420 en su artículo primero establecía que: "Las Escuelas primarias tienen por objeto favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de los niños". Esa enseñanza primaria, dividida en seis grados, contemplaba tres instancias: las Escuelas Infantiles, Elementales y Superiores. Tal como se fijó en el artículo 6° el mínimo de instrucción obligatoria comprendía las siguientes materias: Lectura y Escritura; Aritmética (las cuatro primeras reglas de los números enteros y el conocimiento del sistema métrico decimal y la ley nacional de moneda, pesas y medidas), Geografía particular de la República y nociones de Geografía particular de la República y nociones de Historia general; Idioma Nacional, Moral y Urbanidad; nociones de Higiene; nociones de ciencias matemáticas, físicas y naturales; nociones de Dibujo y Música vocal; Gimnástica y conocimiento de la Constitución Nacional. Para las niñas será obligatorio además el conocimiento de Labores de manos y nociones de Economía doméstica. Para los varones, el conocimiento de los ejercicios y evoluciones militares más sencillos; y en las campañas nociones de Agricultura y Ganadería". Idem.

<sup>11</sup> *Memoria del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública*. Ediciones de la Penitenciaría Nacional, 1911. Correspondiente a la Memoria del año 1872, p. 234.

<sup>12</sup> *Ibidem*, 1881, p.348. 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.

<sup>13</sup> Rodolfo Rivarola, *Ideas y deberes de educación. Discursos*. Buenos Aires, ULP, 1918, p.68-69

<sup>14</sup> *La Escuela Moderna. Serie elemental de Instrucción primaria. Lecciones cortas sobre moral*. Buenos Aires, Cabaut y Compañía Editores, 1915. 5° Edición.

<sup>15</sup> Enrique M. Anatuña, *Moral Cívica. Moral cívica*. Cabaut & Cía. Editores, 2° Edición, Buenos Aires, 1905, p.1

<sup>16</sup> *El Monitor*, Año II, N° 171, 1882

<sup>17</sup> Benigno Martínez, *Nociones de Historia Argentina* Buenos Aires, Igon Hermanos Editores, 1888. Texto arreglado para el programa oficial de los grados 3°, 4° y 5° grado de las Escuelas Comunes, p.55.

<sup>18</sup> Bartolomé Mitre, "El General Belgrano" en: José Berrutti, *Lecturas morales e instructivas*. Buenos Aires, 1910, Angel Estrada Editores. pp.66-71.

<sup>19</sup> Alfredo Grosso, *Nociones de Historia Nacional*. Para uso de las escuelas comunes. Consejo General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, 1913.

<sup>20</sup> Mariano Pelliza, *El Argentino*. Texto de lectura. Buenos Aires, Angel Estrada y Cía., 1905, p.96.

<sup>21</sup> Mariano Pelliza, *Historia de la Organización Nacional. Urquiza-Alsina-Mitre (1852-1862)*. Buenos Aires, Editorial Lajouane, 1897, pp. 378-379

<sup>22</sup> *Ibidem*, p.393

<sup>23</sup> En esos términos se le rindió homenaje en ocasión de celebrarse un nuevo aniversario del 25 de Mayo de 1810 en 1900, inaugurando su estatua en Buenos Aires. En esa oportunidad se organizó una manifestación de la que participaron el presidente de la nación, el presidente de Chile y el organizador del acto, Miguel Cané. Ver *El Monitor*, Año XX, 1900, N°327.

<sup>24</sup> José María Aubín, *Historia Nacional*. Libro de 4° grado Editorial Angel Estrada y Cía, Buenos Aires 1908, p.149

<sup>25</sup> Idem, p.150. Cursiva del autor

<sup>26</sup> Idem, pp.150-151

<sup>27</sup> *Ibidem*, p.10

<sup>28</sup> *El Monitor*, Año XIX, 1900.

<sup>29</sup> Juan Beltrán, *Educación Cívica Primaria*. III Edición, Buenos Aires, Imprenta Pelerano, 1922, (primera edición 1916), p.23

<sup>30</sup> Enrique Ortega, "*Compendio de Instrucción Cívica*". Buenos Aires, Pedro Igan y Cía. Editores, 1897.

<sup>31</sup> *El Monitor*, Año VI, N° 122, 1887. En esa oportunidad el diario *La Tribuna* alabó la medida sosteniendo: "[...] se ha acentuado la importancia del idioma nacional, de la geografía y de la historia del país, y se ha dado grande extensión a la instrucción cívica. Es necesario que la juventud aprenda a conocer su patria; a sentir sus glorias o sus duelos; sus anhelos y necesidades, sus orígenes y destinos, así como las responsabilidades que ellos entrañan y se reparten entre todos sus hijos. [...] no se ama hasta el sacrificio lo que no se conoce o se conoce imperfectamente: si el amor local engendra valerosos caudillos, el amor de la patria crea héroes y grandes varones. [...] La geografía, la historia, el idioma y la instrucción cívica son los instrumentos de esa educación y de esos altos fines". *La Tribuna*, 17 de junio de 1887. Un trabajo en el que se analiza la construcción de la nación y la nacionalidad es el de Bertoni (2001)

<sup>32</sup> Idem

<sup>33</sup> *Ibidem*, Año X, N° 205. 1891.

<sup>34</sup> Los libros de textos recomendados solían culminar sus comentarios con una sentencia o máxima que reforzaba el sentido moralizante de la lectura. A modo de ejemplo encontramos en uno de esos textos consejos como: "El poder no pertenece sino a los trabajadores; los perezosos son siempre impotentes". "Tratad con el mayor cariño a vuestros compañeros de estudio, para que ellos hagan lo mismo con vosotros". "Pasarán las riquezas, las grandezas y las glorias del mundo; pero las buenas obras permanecerán". "Cuando se trata de servir a la patria, deben cesar las discusiones y callarse nuestras pasiones: desaparece el hombre y sólo queda el ciudadano". "Niños: ¿queréis que la patria sea más grande cada día? Poned a su servicio vues-

tro estudio, vuestro trabajo y vuestras acciones". "Sed modestos y seréis apreciados". "La felicidad del hombre no es posible sin la virtud". "Acordaos, sin cesar que la patria tiene derechos imprescriptibles y sagrados sobre vuestro talento, vuestras virtudes, vuestros sentimientos y vuestras acciones; que en cualquier situación en que os halléis, estáis, como soldados de guardia, obligados a velar por ella continuamente y a volar a sus socorro al menor peligro". En José Berrutti, *Lecturas Morales e Instructivas...* Op.Cit.

<sup>35</sup> El arribo de José María Ramos Mejía a la presidencia del organismo educativo (1908-1912) apareció como una instancia refundadora de la política educativa bajo su proclamada "enseñanza patriótica". En ese marco histórico Ricardo Rojas publica su reconocida obra, *La Restauración Nacionalista: crítica de la educación argentina y bases para una reforma en el estudio de las humanidades modernas* (1909). De todos modos como lo ha demostrado el citado trabajo de Bertoni esa impronta del nacionalismo esencialista ya se había evidenciado a fines del siglo XIX. Un trabajo de consulta indispensable sobre el tema es la revisión de: Devoto (2002).

<sup>36</sup> *El Monitor*, Año XXVIII, N° 17, 1909. Atendiendo estas cuestiones, el programa de Instrucción Cívica reforzaba en los últimos grados los siguientes puntos: "La Patria [...]. El patriotismo: el primer y principal deber del hombre y del ciudadano, es amar, honrar y servir a su patria. Pueblo: argentinos y extranjeros, ciudadanos y habitantes. Gobierno. [...] Explicar, aclarar y concretar los términos: pueblo argentino, nación argentina, soberanía, constitución. Derechos de libertad, de igualdad, de propiedad y de seguridad. La obligación escolar. El servicio de las armas. Las contribuciones. Explicar, aclarar y concretar los términos: derechos civiles, derechos políticos. Derechos electorales [...]. Caracteres del Gobierno Argentino [...] régimen municipal. La administración de Justicia. Gobiernos de provincia. La Policía. La Reforma de la Constitución. La Nación Argentina: su origen". *Ibidem*, Año XXIII, N° 56, 1914.

<sup>37</sup> *Ibidem*, Año XXI, N° 227, 1902

<sup>38</sup> Clodomiro Quiroga, *Manual del ciudadano*. Imprenta La Misión, Buenos Aires, 1873.

<sup>39</sup> Juan Beltrán, *Educación Cívica Primaria...* Op.Cit., p.23.

<sup>40</sup> Juan Manuel Cotta, *Ejemplos. Lecturas morales para formar el carácter de los niños...* Op.Cit., p.16

<sup>41</sup> Enrique M. Antuña, *Moral Cívica...* Op.Cit., pp.67 a 70

<sup>42</sup> Juan Beltrán, *Educación Cívica Primaria...* Op.Cit., p.31

<sup>43</sup> *Ibidem*, p.29

<sup>44</sup> *Ibidem*, p.63

<sup>45</sup> *Ibidem*, p.90

<sup>46</sup> Vicente Gambón, *Lecciones de Historia Argentina*. Buenos Aires, Angel Estrada y Cía. Tomo II, XVII edición, p.211

<sup>47</sup> Juan Beltrán, *Educación Cívica Primaria...* Op.Cit., p.80

<sup>48</sup> *Idem*

<sup>49</sup> La educación de las niñas ha sido analizada en: (Lionetti: 2001)

<sup>50</sup> *El Monitor*, Año I, N° 17, 1882. En los primeros años de la implementación de la educación común, las niñas no recibieron nociones de Instrucción Cívica, fue recién con la refor-

ma de planes de estudio en 1887, cuando se consideró que a partir del 5º, las niñas recibieran aquella instrucción, mientras los niños eran formados a partir del 4º grado.

<sup>51</sup> *La Escuela Moderna* (1915), *Serie elemental de Instrucción Primaria. Lecciones cortas sobre Moral*. 5ª Edición, Buenos Aires, Cabaut y Cía. Editores, pp. 50-57. (Subrayado nuestro)

<sup>52</sup> En ese sentido, cabe destacar la dedicada atención que se prestaba para instruir (y al mismo tiempo educar) a los escolares sobre los pasos a seguir para la convocatoria a elecciones y todos los procedimientos que debían conocer como futuros ciudadanos sobre el acto electoral.

<sup>53</sup> Sobre esta cuestión consultar: Rosanvallon, (1992)

<sup>54</sup> A propósito de esta cuestión Ernesto León O'dena comentaba que: "[...] desde 1853 hasta la fecha [...] parece indiscutible que las revoluciones, expresión de la anarquía y de la falta de cohesión de la vida cívica, están definitivamente desterradas de nuestras costumbres, y ojalá que la conciencia pública reaccione contra estas prácticas salvajes, que han hecho decir a sabios pensadores europeos, como Le Bon, que somos democracias inorgánicas. La mayoría de las revoluciones, principalmente en los últimos años, no han sido sino complots para apoderarse del poder. Se cree, generalmente, que la revolución puede volver a manos del pueblo, la libertad que le arrebatan los malos gobiernos, sin pensar, como sería lógico, que es la falta de educación política, y el abandono que el pueblo hace de sus derechos electorales, lo que facilita la existencia de los malos gobiernos [...]". El mismo escribió estos comentarios en oportunidad de publicar los *Apuntes para un libro de moral cívica*, en *El Monitor*, Año XVIII, 1909. Sobre el radicalismo en aquellos años podemos citar: (Alonso: 2000).

<sup>55</sup> Pablo Pizzurno, *El educador Pablo Pizzurno. Recopilación de Trabajos*. Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación, 1938. Conferencia: "La formación del sentimiento nacional" año 1909.

<sup>56</sup> *La Escuela Moderna ...* Op.Cit.

<sup>57</sup> *Ibidem*, pp.94-95

<sup>58</sup> *Ibidem*, p.73

<sup>59</sup> *Ibidem*, p.78

<sup>60</sup> Existen muchos trabajos que estudian esa política facciosa y la violencia que se registraba en cada acto electoral pero un enfoque renovado que analiza la violencia interpersonal a través de la práctica del duelo como medio por el cual el honor impugnado fue físicamente defendido en este caso por las figuras políticas de la época es analizado en Gayol (2004)

<sup>61</sup> Francisco Guerrini, *Nociones de Instrucción Cívica*. Buenos Aires, Talleres Gráficos Olivieri, 1930. 39ª edición, p.27

<sup>62</sup> Juan Manuel Cotta, *Ejemplos. Lecturas morales para formar el carácter de los niños*. Buenos Aires, Cabaut y Cía Editores, 1916, p.29

<sup>63</sup> *Idem*

<sup>64</sup> *Idem*

<sup>65</sup> Como explica el autor: "Se puede, desde luego, modificar nuestra definición de Autoridad de manera de englobar la acción divina, diciendo que la acción (divina o humana) es autoritaria en la medida en que no provoca ninguna reacción. Se podría hablar entonces de la Au-

toridad *divina*. Pero, sin embargo, será preciso distinguirla cuidadosamente de la Autoridad *humana*, que presupone no sólo la ausencia de una acción *real*, sino también la presencia de una *posibilidad* de reacción". Atendiendo a que esa reacción siempre es *posible* y que quienes podrían reaccionar se abstienen de modo *consciente* y *voluntario*, según sostiene, habrá que saber *por qué* se la reconoce. La respuesta habrá que buscarla en los diferentes tipos de autoridad temporal. Para Kojeve existen cuatro tipos "puros" de autoridad: a) la Autoridad del Padre sobre el Hijo (Variantes: la Autoridad que nace de un gran distanciamiento entre edades –la Autoridad de los viejos frente a la juventud–; la Autoridad de la tradición y de quienes la posean; la Autoridad de un muerto –testamento–; la Autoridad del "Autor" sobre su obra, etc.). b) La autoridad del Amo sobre el esclavo (Variantes: la Autoridad del Noble sobre el Villano; la Autoridad del Militar sobre el Civil; la Autoridad del Hombre sobre la Mujer; la Autoridad del Vencedor sobre el Vencido, etc.). c) La Autoridad del Jefe (dux, Duce, Führer, leader, etc.) sobre la Banda. (Variantes: la autoridad del Superior –director, oficial, etc.– sobre el Inferior –empleado, soldado, etc.–, la Autoridad del Maestro sobre el Alumno; la Autoridad del Sabio, del Técnico, etc.; la Autoridad del Adivino, Profeta, etc.). d) La Autoridad del Juez (Variantes: la autoridad del Arbitro; la Autoridad del Inspector, del Censor, etc.; la Autoridad del Confesor; la Autoridad del Hombre justo u honesto; etc.). Kojeve (2005).

<sup>66</sup> Francisco Guerrini, *Nociones de Instrucción Cívica...* Op.Cit., p.1

<sup>67</sup> Juan Beltrán, *Educación Cívica Primaria...* Op.Cit., p.150

## Bibliografía citada

ALONSO, P. (2000), *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-Universidad de San Andrés.

AMOROS, C. (1991), *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Barcelona Antrhopos.

ANINO, A. (comp.) (1995), *Historia de las elecciones en Iberoamérica, siglo XIX. De la formación del espacio político nacional*. Buenos Aires, FCE.

BANDIERI, S. (2005), "Género y ciudadanía en la historiografía argentina de los siglos XIX y XX: Un estado de la cuestión" en PEREZ CANTO, P. y S. BANDIERI (comp.), *Género, Educación y Ciudadanía. Las mujeres argentinas 1700-1943*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

BEINER, R. (comp.) (1995), *Theorizing Citizenship, State*. University of New York, Albany.

BERTONI, L.A. (2001), *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires, FCE

BONAUDO, M., (1999), "De representantes y representados: Santa Fe Finisecular (1883-1893) en, SABATO, H. (coord.), *Ciudadanía política y formación de las naciones. Perspectivas históricas de América Latina*. México, FCE.

BOTANA, N. y E. GALLO (1997), *De la República posible a la verdadera (1880-1910)*. Buenos Aires, Ediciones Ariel.

CARUSO, M. e I. DUSSEL (1997), "Sobre viajes, exilios y pedagogías: la experiencia americana de Amadeo Jacques" en *Anuario de Historia de la Educación*. Nº1-1996/1997, SAHE, San Juan, pp.37 a 59.

DEVOTO, F. (2002), *Nacionalismo, fascismo y tradicionalismo en la Argentina moderna*, Buenos Aires, Siglo XXI de Argentina.

DI STEFANO-L.ZANATTA (2000), *Historia de la Iglesia Argentina. Desde la Conquista hasta fines del siglo XX*. Grijalobo-Mondadori. Buenos Aires.

GAYOL, S. (1996), "Entre lo deseable y lo posible: perfil de la policía de Buenos Aires en la segunda mitad del siglo XX, en *Estudios Sociales*. Revista Universitaria Semestral 10, Año VI, primer semestre.

GAYOL, S. (2004), "Honor Moderno: The significance of Honor in Fin de Siècle Argentina", en *HAHR*, 84:3, pp.42-66.

GONZÁLEZ BERNARLDO, P.(2001), *La création d'une nation. Histoire politique des nouvelles appartenances culturelles dans la ville de Buenos Aires entre 1829 et 1862*.

HALPERIN DONGHI, T. (1980), "Una nación para el desierto argentino", en *Proyecto y construcción de una nación*. Caracas, Biblioteca Ayacucho.

KOJEVE, A., (2005), *La Noción de Autoridad*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 2005.

LEFORT, C.,(1985), *L'Invention démocratique*. París, Fayard.

LIONETTI, L. (edición junio 2007), *La misión política de la escuela pública en Argentina. Formar a los ciudadanos de la República (1870-1916)*. Buenos Aires, Editorial Miño y Dávila.

LIONETTI, L. (2001), "Ciudadanas útiles para la Patria. La educación de las 'hijas del pueblo' en Argentina (1884-1916)". *The Americas*, Franciscan History, Washington, pp. 221-260.

MORGAN, E.(2006), *La invención del pueblo. El surgimiento de la soberanía popular en Inglaterra y estados Unidos*. Buenos Aires, Siglo XXI.

MURILO de CARVALHO, J., (1995), *Desenvolvimiento de la ciudadanía en Brasil*. México, FCE.

MOUFFE; Ch. (comp.)(1992), *Dimensions of Radical Democracy. Pluralism, Citizenship, Community*. Londres, Verso.

PADOAN, M.(2002), *Jesús, el templo y los viles mercaderes. Un examen de la discursividad Yrigoyenista*, Buenos Aires, UNQJ.

PALTI, E. (1994), "Orden político y ciudadanía. Problemas y debates en el liberalismo argentino en el siglo XIX", en: *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*. Vol. 5, N° 2; Israel, Universidad de Tel Aviv, PP.32-59.

PRISLEI, L. (2001), *Pasiones sureñas. Prensa, cultura y política en la Frontera Nortpatagónica (1884-1946)*, Buenos Aires, Prometeo Libros/Entrepasados, 2001.

ROMERO, J.L. et al. (1968), *El radicalismo*, Buenos Aires.

RUIBAL, B. (1990), "El control social y la Policía en Buenos Aires. Buenos Aires 1880-1920", en *Boletín del Instituto de Historia "Dr. Emilio Ravignani"*, 2, primer semestre.

SABATO, H. (1999), "Introducción" en SABATO, H. (coord.), *Ciudadanía política y formación de las naciones. Perspectiva histórica de América Latina*, México, El Colegio de México.

SABATO, H. (1992), "Citizenship, Political Participation and the Formation of the Public Sphere in Buenos Aires, 1850s-1880s", *Past and Present*, núm. 136 (publicado en *Entrepasados*, 1994, año IV, núm. 6).

SABATO, H. y E. CIBOTTI, (1990) "Hacer política en Buenos Aires: los italianos y la escena pública porteña 1860-1880", *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. Emilio Ravignani"*, primer semestre, tercera serie núm. 2.

SABATO, H. y A. LETTIERI (comps.) (2003), *La vida política en la Argentina del siglo XIX. Armas, votos y voces*. México, FCE.

SANCHEZ MUÑOZ, C. (2003), "Ciudadanía y derechos humanos. Una mirada desde el género" en PEREZ CANTO, Pilar, *Mujeres de dos mundos: ciudadanía social de las mujeres latinoamericanas*. Madrid, Instituto de la Mujer-UAM.

TASSIN, E. (1999), "Identidad, ciudadanía y comunidad política: ¿Qué es un sujeto político? en QUIROGA, H.-S.VILLAVICENCIO, y P.VERMEREN, *Filosofía de la ciudadanía. Sujeto político y democracia*. Rosario, Homo Sapiens.

TERNAVASIO, M. (2002), *La revolución del voto. Política y elecciones en Buenos Aires 1810-1852*. Buenos Aires, Siglo XXI.

VECA, S. (1990), *Cittidinanza. Riflessioni filosofiche suul'idea di emancipazione*. Milán, Feltrinelli.

## Obligatoriedad escolar, diferenciación institucional y reforma educativa en los orígenes del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires. Una revisión de la *Revista de Educación* (1881-1910).\*

Federico Ferrero<sup>1</sup>

### Resumen

El artículo persigue un doble propósito. Por un lado, intenta describir cómo se organizó la estructura institucional con que se impulsó la educación común en la provincia de Buenos Aires, caracterizando la diversidad de ofertas de formación que se constituyeron durante el período 1881-1910. Por otro lado, pretende ofrecer un relato sobre el proceso de redefinición de los alcances de la obligatoriedad escolar, cuyas alternativas se registran tanto en los proyectos de reforma de la educación común como en las sucesivas leyes educativas. En este último caso, nos interesa destacar las diversas propuestas que, hacia finales del siglo XIX y principios del XX, avanzaron hacia la convalidación legal de un proceso que se había iniciado poco después de sancionada la Ley de 1875: la exclusión de la gran mayoría de la población infantil de toda posibilidad objetiva de finalizar la educación primaria. Puntualmente, nos re-

\* Este trabajo condensa algunos de los resultados de la investigación que sustentó la tesis de maestría titulada "Gobierno y estructura del sistema escolar bonaerense (1881-1910). Una mirada desde la Revista de Educación" realizada en la Universidad de San Andrés bajo la dirección de la Dra. Silvina Gvirtz. El autor agradece especialmente a Silvina Gvirtz, Juan Carlos Tedesco, e Inés Dussel - quienes conformaron el jurado que evaluó dicha tesis - los comentarios y sugerencias realizadas en ocasión de la defensa del trabajo.

<sup>1</sup> Universidad de San Andrés.