



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE SANTIAGO  
DEL ESTERO.**

*La Pedagogía.*  
*Formación Pedagógica*  
*para Profesionales y Técnicos sin título docente.*

# La Pedagogía.

STELLA MARIS VÁZQUEZ

LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

Estado de la cuestión y líneas esenciales

CIAFIC  
ediciones

Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural  
de la Asociación Argentina de Cultura

Vázquez, Stella Maris  
La filosofía de la educación: estado de la cuestión y líneas esenciales.  
2a ed. Buenos Aires: CIAFIC Ediciones, 2012.  
E-Book.  
  
ISBN 978-950-9010-58-1  
  
I. Filosofía de la Educación.  
CDD 370.1

Fecha de catalogación: 12/04/2012

© 2012 CIAFIC Ediciones  
Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural  
Federico Lacroze 2100 - (1426) Buenos Aires  
e-mail: [ciafic@fibertel.com.ar](mailto:ciafic@fibertel.com.ar)  
Dirección: Lila Blanca Archideo

## Introducción

El presente trabajo tiene una doble finalidad:

a) Presentar un estado de la cuestión de la filosofía de la educación.

b) Desarrollar las líneas esenciales de una filosofía de la educación desde la perspectiva de la filosofía realista.

Con respecto al primer punto, se han tomado en consideración de modo particular las líneas inglesa y norteamericana, por una parte, y por otra las de la tradición alemana y francesa, que se consideran como las de mayor influencia en el siglo XX.

Se intenta dilucidar, a través del análisis histórico-crítico el status epistemológico de la disciplina y su relación con las llamadas ciencias de la educación.

Con respecto al segundo punto, se presenta una reformulación alternativa de la filosofía de la educación, a partir del tema del fin de la educación, considerado como el objeto formal de la disciplina en cuanto ésta es filosofía práctica. En particular, se analiza cómo ha incidido en el concepto de filosofía práctica el neo-criticismo socio-filosófico contemporáneo, heredero de la tradición filosófica idealista y su continuación en la Escuela de Frankfurt, como también la crisis post-moderna de la filosofía. Se sustenta la tesis de que ambas líneas han contribuido a la casi desaparición de la filosofía de la educación y a su conversión en sociología crítica de la educación.

Una visión panorámica de la bibliografía actual permite relevar temáticas recurrentes, entre ellas:

a) El *status epistemológico* de la filosofía de la educación (su objeto, su naturaleza, la relación de la teoría y la práctica).



## Capítulo I

### El status epistemológico de la filosofía de la educación

En las últimas dos décadas se asiste a una creciente discusión acerca del status epistemológico de la filosofía de la educación, de sus tareas propias y de su relación con la filosofía en general. Las razones son varias y su planteamiento exigirá una perspectiva histórica; pero desde la bibliografía más actual se puede advertir como una de las razones de esa discusión, por una parte, la crisis suscitada por las posiciones post-modernas con su paradigma contextualista y por otra, la presencia de tradiciones culturales diversas.

Para analizar la contribución de esas tradiciones a la cuestión epistemológica, es preciso distinguir por lo menos tres denominaciones: *pedagogía*, *ciencias de la educación* y *filosofía de la educación*; que corresponden a los ámbitos culturales del pensamiento alemán, francés y anglófono, respectivamente.

Se considera como hipótesis, en este trabajo, que esas denominaciones no se refieren a *ciencias* diversas, porque no hay un objeto formal distinto, sino más bien una reconceptualización del mismo objeto.

#### I. LA TRADICIÓN ALEMANA

El término *pedagogía* tal como es empleado en la tradición filosófica alemana de fines del S.XVIII y S.XIX, propia del idealismo neo-kantiano, denota la relación inseparable entre filosofía y educación.

Son dos las raíces de la pedagogía alemana; la primera de ellas remite al comienzo del S.XIX, con Herbart y su pedagogía científico-mecanicista y la segunda, a fines del S.XIX, a la línea filosófico-historicista de W. Dilthey, Spranger, Nohl, Flitner, entre los más representativos. En la primera se distinguen (Böhm, 1988) dos ramas: la de la pedagogía normativa -representada por autores neo-kantianos, como Natorp y otros de inspiración cristiana, como Henz y F. März- y la de la pedagogía empírica.

En la concepción de Herbart, la pedagogía es ciencia en cuanto se apoya por una parte en la ética, que suministra los fines de la educación y por otra en la psicología, que pone de manifiesto los medios y las posibles dificultades en el proceso educativo. Esta doble fuente va a dar lugar a las dos ramas mencionadas: la pedagogía normativa que se centra en la reflexión sobre la razón práctica, ya sea ésta concebida como autónoma, al modo kantiano, ya sea iluminada por la revelación cristiana.

La línea historicista es de inspiración romántica, se remonta a la pedagogía de Scheleiermacher, para quien la ética no tiene un contenido universal sino que depende esencialmente de las condiciones histórico-sociales. De allí que la educación sea pensada como un proceso histórico de formación de las generaciones jóvenes por las mayores.

A fines del S.XIX y durante la primera mitad del S.XX esta línea dará lugar a la concepción de la pedagogía como *ciencia del espíritu*, representada por W. Dilthey, Spranger, Nohl, Flitner, entre los más conocidos y cuyas ideas tendrán predominio, no sólo en Alemania sino en el mundo, hasta mediados de la década del '60. A partir de allí dicha línea será cuestionada por los teóricos crítico-sociales, para resurgir en los '80 reformulada como hermenéutica crítica. El denominador común es la filosofía kantiana.

En la concepción del idealismo historicista, como ya lo señalaba W. Dilthey, toda filosofía debe acabar en un planteo pedagógico. Más allá de la aparente coincidencia con un planteo realista -para el cual la concepción metafísica de la realidad y la

idea del hombre, de su ser y naturaleza, son los puntos de partida que determinan los fines de la educación- hay en realidad, una profunda disidencia, pues para esta línea del idealismo el fundamento de la relación entre filosofía y pedagogía se halla en la concepción de la razón y de su alcance, tal como la planteaba Kant.

En efecto, a partir de la "revolución copernicana" planteada por Kant, la razón no conoce, porque todo *objeto* de conocimiento se constituye a partir de las categorías que el entendimiento aplica a los datos caóticos de la experiencia sensible. El campo de la razón son las Ideas Kant, 1783) en particular las Ideas de *Dios, mundo y alma*, que son el objeto de la metafísica, pero como a esas Ideas, según la concepción de Kant (que en esto es heredera del empirismo), no les corresponde experiencia alguna, por eso ellas no constituyen reales objetos de conocimiento, sino más bien *postulados* de la razón, cuya finalidad es regulativa: llevar a la mayor unidad *posible* el conocimiento. El uso del término "posible" indica que esta unidad no es real, sino meramente ideal, utópica, por lo que la metafísica deja de tener un lugar en el sistema de las ciencias. Pero la razón recupera un uso real en cuanto formula el imperativo categórico, su campo propio es la ética, una ética autónoma cuyo principio supremo es una ley puesta *a priori* por la razón, sin contenido alguno, que excluye expresamente toda referencia a un orden o finalidad extrínseco a ella misma. Es por eso que la razón ya no tiene que ver con el ser sino con el deber ser que es el campo de lo práctico, de la cultura y de la educación, el campo del espíritu, desprendido de y contrapuesto con el ámbito de la naturaleza que ya no es más el principio propio de operación de cada ser, sino *lo otro* respecto del espíritu, de la razón, del mundo humano.

De esta concepción parte Dilthey para afirmar que toda reflexión filosófica debe terminar en pedagogía, término que es equivalente a filosofía de la educación, filosofía práctica cuyo objeto es la *bildung*, la configuración del hombre, el autodesarrollo del espíritu, con exclusión de las exigencias y finalidades dadas por la naturaleza del hombre. Como señala W. Böhm:

La palabra *bildung* refiere, por una parte a *bild* -imagen- y por otra a *ung*, que designa a la vez un proceso y un resultado [...] con el idealismo filosófico asume un sentido de auto-creación (Bohm, 1988a, 9-10)

Cabe hacer notar la profunda diferencia de concepción que se proyecta en el empleo de este término, en relación con la etimología latina de educación como *educere*, que alude al desarrollo de un ser vivo, al despliegue de potencialidades vitales, ínsitas en la naturaleza. En cambio *bildung* es educación como obra de cultura, configuración a partir de un modelo, que puede tener un carácter trascendental, es decir *a priori*, histórico cultural o simplemente socio-contextual.

La denominación *pedagogía* se halla ligada a la clasificación de las ciencias en *Ciencias de la naturaleza* y *Ciencias del espíritu*; estas últimas pasarán a denominarse, en la tradición francesa, *Ciencias humanas* o del hombre, las que, finalmente, serán suplantadas por las *ciencias sociales*. Pero no se trata de simples cambios de nombre sino de diversas concepciones y tradiciones filosóficas y culturales, cuya referencia es necesaria para comprender la situación actual.

Es W. Dilthey (1833-1911) quien ubica a la pedagogía dentro de las Ciencias del espíritu -que, a diferencia de las Ciencias de la naturaleza, no explican sino que comprenden- porque la educación no es propiamente un quehacer técnico, ni tampoco un *dejar crecer* sino un introducir al educando en el mundo de sentido, de valores, del deber ser. Cabe observar que se halla ya operante la contraposición entre naturaleza y espíritu, naturaleza y cultura, por eso el "dejar crecer" se contrapone al desarrollo propio del deber ser humano.

Entre los años '65 y '75 esta corriente será fuertemente criticada por los seguidores de la Escuela de Frankfurt, que la consideran como un aspecto de la ideología alemana. En su lugar proponen un concepto de educación, como "obra de emancipación" y para la pedagogía, ya no el método de la comprensión sino de la

hermenéutica crítica centrada en la reflexión acerca de las condiciones sociales en que se desarrolla la educación.

W. Böhm señala las relaciones entre estas posiciones, diciendo que:

[...] en un libro publicado en 1976 -Geisteswissenschaft Pedagogik und Kritische Erziehungswissenschaft- R. Uhle se interrogaba sobre los lazos entre la hermenéutica en tanto que filosofía práctica en Dilthey, la teoría de la formación, hermenéutico-pragmática, de W. Flitner y la teoría hermenéutico-dialéctica de la formación, de Adorno y Horkheimer (Bohm, 1988b, 74)

La última línea citada proviene de la Escuela de Frankfurt, una de cuyas fuentes filosóficas centrales es la filosofía crítica de Kant, y ha puesto como fin de la educación la emancipación. En una entrevista de 1969 T. Adorno (1998) refiere este concepto a un trabajo de Kant en el que éste define la *emancipación* como la salida de la minoría de edad y pone como su condición la *ilustración*. A su vez Adorno (1998) hace un uso sociológico del concepto, ligando la emancipación a los presupuestos de la democracia y entendiendo la ilustración como desarrollo de la capacidad crítica frente a las distorsiones propias de las ideologías y a las diversas formas de manipulación social que éstas engendran.

Cabe señalar que la clave de comprensión del concepto está en la identificación de emancipación y autonomía y en haber puesto la autonomía en la razón, con lo cual se traslada la libertad desde la voluntad a la conciencia cognoscente. En cambio, la posibilidad de obrar con libertad, a partir del discernimiento del fundamento del propio actuar, no tiene porque oponerse al concepto de heteronomía aplicado a la conciencia, si se parte de que ésta es potencia que se actualiza con el ser de lo real, no crea la norma, sino que la descubre.

Los pedagogos de la emancipación achacan a los teóricos de las Ciencias del Espíritu su pertenencia a una ideología que

enmascara bajo abstracciones -libertad, desarrollo personal- el fracaso escolar y la discriminación. En esta posición la teoría ya no es un momento de conocimiento especulativo orientado a iluminar la praxis sino que su fin es la *crítica* de la praxis, entendida como manifestación de sus incoherencias y contradicciones.

Una mirada de conjunto permite advertir que la pedagogía alemana es, en su mayor parte, una aplicación de las tesis kantianas y neo-kantianas. Y esta línea no ha desaparecido del horizonte pedagógico-cultural actual. Como simple ejemplo de su vigencia se puede señalar un trabajo de M. Soëtard (1997) que, desde el mismo título, señala la oposición entre la pedagogía -a la que cabe la reflexión filosófica sobre el fin de la educación- y las ciencias de la educación -que, desde el paradigma positivista abordan el tratamiento pluridisciplinar de los medios: metodologías, técnicas.

El autor presenta dicha reflexión sobre el fin a partir de la oposición entre naturaleza y libertad, oposición que, como se señaló más arriba, es esencial en el sistema kantiano:

[...] el sentido de la pedagogía [desde el pensamiento de Rousseau] se ha construido al precio de una completa deconstrucción de la teleología natural de la que se ha nutrido, en su esquema platónico-cristiano, la tradición europea [...] Es, en definitiva, el sujeto, el que se dará su forma, una forma ciertamente universal, a la medida de la razón que realizará en sí, pero de una forma que, a la vez, será la suya, anclada en la particularidad. La construcción de la libertad autónoma se inscribirá, precisamente, en el espacio abierto y jamás colmado, entre lo real individual, tomado en su materialidad más ruda, que garantiza la singularidad radical de cada uno, y la forma a la que cada ser que se proclama humano, aspira, más allá de sus determinaciones, pero que no podrá jamás concretar en un estado que lo desprendería, de un golpe, del fango de este mundo. Es porque el hombre está preso en el mundo de las

determinaciones y, a la vez, sin embargo, es capaz de pensar un mundo de libertad, que pone en marcha una fuerza orientadora de esas determinaciones, en el sentido de lo que más quiere para sí y en sí (Soetard, 1997, 101-102).

Esta cita de denso contenido permite captar de modo sintético la presencia de conceptos centrales del idealismo en la raíz del concepto de *pedagogía*. Se advierte, en primer lugar, un concepto de naturaleza que refiere a las realidades de orden material e irracional, de allí que, en el hombre, lo que es natural se identifica con las determinaciones materiales y se contradistingue de la razón. Por otra parte cabe hacer notar el concepto spinoziano -que el idealismo asumirá sin discutir- de la determinación como *negación*<sup>1</sup> y, como tal, no sólo distinta sino opuesta a la forma. Esta se identifica con la razón que es el reino de lo universal, mientras que la determinación no puede sino ser individual. La concepción del hombre no puede, entonces, escapar al dualismo: por su corporeidad está en el mundo físico, sujeto al determinismo causal -objeto de las ciencias de la naturaleza- pero por su espíritu es capaz de "pensar un mundo de libertad", que tiene, en el texto de Soëtard, un carácter utópico, pues el hombre "no podrá concretarlo" pero sin embargo es una fuerza orientadora, es decir que tiene un carácter regulativo, como las Ideas en Kant.

La pedagogía se inscribe, entonces, dentro de las Ciencias del Espíritu, mientras que las Ciencias de la educación se incluyen dentro de las ciencias de la naturaleza, en razón de su método y de su objeto, los medios: "tanto los saberes como los métodos usados quedan en el orden de la racionalidad instrumental" dice Soëtard, apelando a un concepto típico de la teoría crítica de Frankfurt. Así,

Las determinaciones pueden ser entendidas como las notas que singularizan, que hacen que algo se identifique, en sí, y se contradistinga de todo otro ser, por eso las determinaciones están ligadas a la esencia, y pertenecen a un ser en cuanto es finito. Todo lo finito es determinado, pero en la filosofía idealista lo finito no tiene ser real, es sólo apariencia, momento o modo de la Idea absoluta, de allí que las determinaciones sean pura negación del ser (Fabro, 1969).

el planteo termina en una oposición que invalida las ciencias de la educación:

Es así que la cultura de las 'ciencias de la educación' aunque necesaria para superar las alienaciones y ver claro en las situaciones en las que el sujeto podría parecer encadenado, no dice, y nada puede decir, de lo que debe hacerse para construir la libertad. Y de esto se ocupa prioritariamente la pedagogía y es en vistas a esta construcción que ella se servirá de las 'ciencias humanas' como auxiliares" (Soetard, 1997, 103).

La posición de Soetard es crítica con respecto a la tradición francesa de las ciencias de la educación, pero se resuelve en las oposiciones dialécticas del idealismo, que dejan el tema del fin de la educación en el nivel de la utopía.

## 2. LA TRADICIÓN FRANCESA Y EL PASO DE LA PEDAGOGÍA A LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

El concepto de ciencia de la educación pertenece, como refiere M. Soetard (1988) a la *episteme* positivista. Durkheim rechaza explícitamente el término *pedagogía* por su compromiso con la filosofía, para intentar convertir la reflexión sobre la educación en una ciencia positiva -de hechos- que trata sobre el sistema y los métodos que permitan responder a los cambios que reclama la coyuntura social.

Se trata de sustituir la pedagogía por el estudio objetivo de lo que la sociedad concreta espera de la escuela, de elaborar una ciencia de la educación que no podrá ser, para Durkheim, más que la sociología de la educación. Esta ciencia se presentará como una teoría práctica, es decir como una reflexión ordenada a la acción (Soetard, 1988, 42).

Durkheim distinguía la pedagogía de la ciencia de la educación en cuanto la primera esclarece, ilumina la acción desde

la teoría del hombre y de la sociedad (en este sentido, es normativa) mientras que la segunda describe la realidad de la educación como hecho social, es causal y por eso es ciencia. De allí que el centro de consideración cambie radicalmente: ya no es la formación del hombre sino el todo social, con sus exigencias de hecho. Y en consecuencia la ciencia que da los principios ya no es la filosofía sino la sociología.

El pasaje de la pedagogía a las ciencias de la educación se hace a través de varias etapas, pero siempre bajo la égida del ideal cientificista del Positivismo. Entre esas etapas, J. Houssaye señala:

- La pedagogía científica, bajo la influencia de A. Binet y Claparède, entre los más conocidos.
- La pedagogía experimental (Dottrens, Simon)
- El paso de ciencia de la educación (terminología que ya se usaba desde Durkheim en adelante) a ciencias de la educación; denominación introducida oficialmente en 1967 por Debesse y Mialaret. Este último señala que el reemplazo del término *pedagogía* por *ciencias de la educación* se debe a la connotación normativa de la primera y a su exclusiva referencia a la educación del niño (παισ, παιδος). La pedagogía, en el concepto durkheimiano:

está ubicada entre la disciplina objetiva que constituye la sociología de la educación y el arte que es la dialéctica, ella -la pedagogía- se presenta como una reflexión ordenada a la acción [...] busca cómo responder a los fines que la sociedad requiere [...] es una mediación entre la ciencia y la actividad educativa cotidiana (Avanzini, 1997, 19).

La pedagogía, entonces, como saber normativo, tendría sus fuentes en la filosofía, en algunos casos también en la teología, y en la teoría política.

Ese enfoque normativo tendería a decaer bajo la influencia del Positivismo; que dará a la/s ciencia/s de la educación, como su

objeto propio, el estudio del funcionamiento del fenómeno educativo y de las instituciones a que da lugar en los diversos contextos socio-culturales; con una metodología científica (es decir causal y no simplemente descriptiva).

También M. Laeng (1974) al definir la voz *pedagogía* subraya su filiación filosófica, su naturaleza normativa y pone como objeto propio el *fin* de la educación que cualifica como la evolución de la razón y de la libertad en relación con la vida en sociedad y los valores de la cultura. En esta conceptualización puede verse con claridad la raíz que la pedagogía tiene en la tradición filosófica del idealismo alemán y en particular en las corrientes neo-kantianas, como se señaló más arriba. De modo análogo, Mialaret (1993) considera que lo propio de la pedagogía es la reflexión sobre el fin de la educación y, en tal sentido, ésta constituye un subconjunto de las ciencias de la educación

En el mismo sentido, J. Beillerot (1997) señala que las ciencias de la educación y la pedagogía implican dos modelos de científicidad: las primeras están dentro del modelo epistémico positivista y la segunda, en cambio, responde al método comprensivo, del que ya señalamos su raíz en la propuesta de las Ciencias del Espíritu del historicismo neo-kantiano (Dilthey, Spranger, entre los principales).

En el uso de la expresión *ciencias de la educación* pueden distinguirse por lo menos tres sentidos:

Las ciencias de la educación designan una disciplina universitaria, reglamentaria y constituida, cuya creación remonta a 1967. Las ciencias de la educación pueden también significar los aportes de todas las ciencias a los fenómenos educativos, con independencia de sus inscripciones institucionales: así, de la biología a la economía, de la gestión a la medicina, ciertas ciencias de la naturaleza y, sin duda, todas las ciencias sociales o humanas pueden estudiar un aspecto o un fenómeno relativo a la educación. Finalmente, un tercer empleo

expresa un cierto proceso de conocimiento, el de la ciencia en tanto que ésta constituye una actitud de racionalidad (Beillerot, 1997, 78).

Y de modo análogo, también se identifican tres usos del término *pedagogía*:

- Como arte y ciencia de hacer aprender.
- Como discurso sobre las prácticas (ya sea las que se dan de hecho, ya las ideales).
- Como práctica de inculcación de convicciones, ligada a los distintos sistemas políticos o ideológicos.

En la caracterización de estos tres usos se advierte su relación con diversos períodos históricos y a la vez con diversas concepciones pedagógicas: la pedagogía técnica de los años '50 y '60, la influencia del análisis psico-lingüístico en la producción pedagógica, tanto la del período post-analítico, como la actual y, finalmente, las distintas líneas de la pedagogía política de fines de los '60 y '70, hasta la más actual teoría crítica de la educación de inspiración frankfurtiana.

En 1967 -como se dijo más arriba- se introduce la denominación en plural: *ciencias de la educación*, bajo la acción de M. Debesse que crea una maestría en dicha área (Houssaye, 2010). Dicho plural parece responder a una apertura del campo a los aportes no sólo de la sociología, sino de la psicología, la biología y ya posteriormente la antropología cultural, la lingüística, etc.

A juicio de M. Soëtard el plural, por una parte, plantea un problema epistemológico, pues toda ciencia requiere un objeto propio y un método específico y por otra, es el resultado de un enfoque neo-positivista que centraría la reflexión pedagógica en el estudio científico-positivo de una serie de *hechos* determinados por una red de causas.

De aquí, en adelante, podemos agregar, desaparecida la pedagogía, la ciencia -o ciencias- de la educación, reducida a

sociología de la educación seguirá los avatares de las llamadas ciencias sociales y así pasará del enfoque positivista al hermenéutico y luego al crítico, que parece ser el dominante en la actualidad, aunque cuestionado, por un lado por los enfoques post-modernos y por otro por la línea de filosofía analítica que tiene hoy fuerte presencia, por lo menos en las tradiciones inglesa y norteamericana (Oancea y Bridges, 2009).

Sin embargo, esta desaparición de la pedagogía no es total, como lo testimonian, entre otros, una serie de autores contemporáneos, quienes, a propósito de la celebración de los 30 años de la *Revue Française de Pédagogie*, confluyen en el tema común, propuesto para un número monográfico: *penser la pedagogía*.

Y no deja de ser paradójico que sea justamente la revista que nace a propósito de la oficialización académica del proyecto positivista de las ciencias de la educación<sup>2</sup>, la que proponga esta reflexión de la pedagogía sobre sí misma. En efecto, ya desde su primer número, aparecido en octubre de 1967, se afirmaba que

La sola pedagogía es impotente [...] La investigación queda sin base sólida, es preciso volverse a la psicología, la única que puede dar bases para una pedagogía válida [...] La psicología primero, luego la pedagogía, tal es la regla lógica (Chateau, 1967, 10)

<sup>2</sup> Así lo señala, entre otros, Jean Houssaye -que desde 1982 tiene en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra, la cátedra de Filosofía de la educación- al decir: "A pesar de su declarada pretensión, la *Revue Française de Pédagogie*, no es una revista de pedagogía. Por otra parte, jamás lo ha sido. No sería conveniente que el acto simbólico que consiste en celebrar su aniversario mediante un número especial acerca de la pedagogía, lleve a engaño en la materia; pues hacer investigaciones sobre la pedagogía no convierte, sin embargo, tales investigaciones en "pedagógicas". A este respecto la *Revue Française de Pédagogie* no hace más que reforzar la negación de la pedagogía al omitir tomar en cuenta la especificidad de ésta" (Houssaye, 1997, p.83).

El mismo J. Houssaye, comentando el texto, señala que la pedagogía quedaba como *ancilla* (sierva) de la filosofía, que le daba los fines, y de la psicología, que le daba los medios y de ese modo moría, para poder renacer como ciencia, con su nuevo nombre: ciencia de la educación: *la pedagogía deviene ciencia porque ella se resuelve, se disuelve en saber psicológico aplicado* (Houssaye, 1967, 85).

Es decir que la pedagogía al separarse de la filosofía se convierte en un saber aplicado, en la aplicación de una teoría científica proveniente de la psicología o de la sociología, tal como Durkheim (1922) lo proponía ya a principios de siglo, al definir a la pedagogía como teoría práctica.

### 3. LA TRADICIÓN ANGLÓFONA

En Estados Unidos, Gran Bretaña y Australia la reflexión sobre la educación asume la denominación de filosofía de la educación, que es usada por primera vez por Monroe a principios de este siglo en su *Cyclopedia of Education* (1911) y a partir de allí ha sido un asunto recurrente la definición y re-definición de su campo y el tipo de relación que guarda con la filosofía general y su profesionalización.

#### 3.1 La filosofía de la educación en Estados Unidos

A juicio de J. Chambliss (1996) los orígenes de la filosofía de la educación como rama específica del saber remontan a principios del S. XIX, bajo la influencia de la Ilustración que dio relieve particular a la educación pública. Pero el campo se institucionaliza en este siglo, con la creación de las asociaciones, la primera de ellas es la *John Dewey Society*, que se funda en 1935 como asociación profesional cuyos miembros mantienen estrechamente unidos la reflexión filosófica y el compromiso político-social. Las divergencias respecto de esta relación llevan a que se cree en 1941 la *Philosophy of Education Society* (PES)

definida con tres características: no compromisos parciales, criterios estrictos y el método analítico como principio de unificación.

En 1966 se funda la P.E.S. de Gran Bretaña (P.E.S.G.B.) y en 1971 la *Philosophy of Education Society* de Australia.

Las tres comparten el enfoque analítico, caracterizado por la aplicación de criterios metodológicos rigurosos, el distanciamiento de las ideas de J. Dewey y la superación de los *ismos* en filosofía (pragmatismo, idealismo, etc.).

En un trabajo que sintetiza los cincuenta años de la PES, J. Giarelli y J. Chambliss (1991) señalan que los propósitos de la Sociedad eran: 1) el tratamiento filosófico de los problemas de la educación; 2) el cultivo de relaciones entre filosofía general y filosofía de la educación y 3) la extensión de la enseñanza de la filosofía de la educación.

El giro analítico ha significado un profundo cambio en el enfoque dominante hasta allí, en el sentido de que la filosofía de la educación era una rama que aplicaba ciertos principios generales de alguna corriente filosófica a la educación, ya sea el pragmatismo, el idealismo, escolástica, existencialismo, etc.

Dice J. Giarelli:

El giro analítico en filosofía reemplazó la síntesis y la construcción de sistemas con el análisis y la clarificación conceptual [...] el uso de instrumentos y técnicas de análisis lógico y lingüístico. Hacer filosofía de la educación, en este enfoque, consistía en aplicar métodos filosóficos analíticos al lenguaje y a la lógica del discurso educacional (Giarelli, 1991, pp.34-35).

Al respecto, D. Egéa-Kuehne (1997) habla de un *período post-analítico* generado por la re-lectura de Nietzsche, Beauvoir, Wittgenstein y por la vigencia de la Teoría crítica y del Feminismo. Estos últimos acusaban a la filosofía analítica de una aparente neutralidad y objetividad, que escondería una opción de valores

íntimamente ligada a una cultura determinada. En contraposición, el enfoque actual pone el acento en las *fertilizaciones interdisciplinarias* de la filosofía con el análisis literario, la teoría positiva, los estudios feministas y otros campos.

Según la autora, el enfoque analítico de Estados Unidos presenta tres rasgos centrales: 1) la búsqueda de profesionalización del campo de la filosofía de la educación a través de la aplicación de un método con criterios rigurosos; 2) la ruptura entre la filosofía de la educación y el *fantasma de Dewey*, según la expresión de N. Burbules (1997); 3) la oposición, o superación de los *ismos* que precedieron en este campo, es decir las posiciones que en filosofía de la educación se constituyeron a partir de las consecuencias que se sacaban para la educación desde las grandes escuelas filosóficas (realismo, idealismo, pragmatismo, fenomenología, etc.). La línea analítica ha sido dominante en los años '60 y '70 y tiene aún en la actualidad una presencia fuerte; pero desde los '80 se ha roto su poder monopólico por la irrupción de las varias posiciones de la teoría crítico-social (Escuela de Frankfurt, Habermas) y post-modernas: feminismo, contextualismo.

La crítica común que estas posiciones hacen a los analíticos es su aparente neutralidad y objetividad, que ocultarían juicios de valor, y la aplicación de un método ligado a una cosmovisión moderna, occidental, racionalista, en definitiva ligado a una forma cultural que, a través de los criterios de racionalidad operaría una exclusión de lo diferente y un aislamiento de los problemas conceptuales de su contexto real. Estas críticas tienen un espacio relevante en los *Proceedings* de la PES de los últimos veinte años<sup>3</sup> y en particular en el que corresponde a 1995 donde puede advertirse la centralidad del tema epistemológico y la constante confusión entre el plano lógico-conceptual y el ético. Allí pueden leerse dos trabajos que representan las dos posiciones antagónicas. Por una

<sup>3</sup> Cfr. *Proceedings of Philosophy of Education Society*, de 1992, año en el cual, al decir de A. Neimann se produce el desembarco pleno de las posiciones post-modernas en el seno de la Sociedad de Filosofía de la Educación.

parte H. Siegel, discípulo de I. Scheffler<sup>4</sup>, el autor más importante de la corriente analítica en filosofía de la educación y por otra N. Burbules, -jefe de redacción de la revista *Educational Theory*, desde 1991 hasta el presente- que encarna en Estados Unidos las posiciones post-modernas europeas (Lyotard, Foucault, etc.) y su relación con las tesis del pragmatista R. Rorty.

H. Siegel plantea el antagonismo en estos términos:

En la reciente filosofía de la educación y, más generalmente, en filosofía, es difícil encontrar un tema más ampliamente discutido o universalmente apoyado que el de la inclusión. Post-modernos, feministas, teóricos críticos, filósofos de la ética del discurso, liberales a la antigua usanza y muchos otros, alaban las virtudes de los discursos [...] y teorías que reflejan adecuadamente las voces, puntos de vista e intereses de aquellos que son y han sido tradicionalmente excluidos de la discusión y consideración (Siegel, 1995, 5).

El autor sostiene que en los planteos post-modernos y de pedagogía crítica (por ejemplo: H. Giroux) se considera que todo

<sup>4</sup> I. Scheffler nació en 1923 y enseñó en Harvard entre 1952 y 1992. En esos cuarenta años constituyó una verdadera tradición analítica, no sólo en Estados Unidos sino en Inglaterra y Australia, a través de la influencia que su cátedra y obras tuvieron en diversos autores de esos países. En 1954 publicó *Toward an analytic Philosophy of education* (SCHEFFLER, 1954) donde concebía a esta disciplina como "el riguroso análisis lógico de conceptos claves relacionados con la práctica de la educación" (Siegel, 1997).

En su obra, ya clásica, *The language of education*, Scheffler (1960) abordaba el análisis de los slogans en educación, las metáforas y las definiciones educacionales. En su concepción, el fin de la educación es el desarrollo de la racionalidad, del pensamiento crítico entendido como la búsqueda de razones, la justificación de afirmaciones.

H. Siegel (1997) sintetiza las cuatro contribuciones centrales de Scheffler a la filosofía de la educación: 1) Introducción de métodos de análisis lógico. 2) Uso de estos métodos para desarrollar los conceptos centrales en educación. 3) Desarrollo de concepciones específicas en educación. 4) Relación estrecha entre filosofía de la educación y filosofía general.

discurso con exigencia de universalidad excluye las diferencias, las notas idiosincráticas (ya sea de grupos minoritarios, de sectores culturales, etc.) y por lo tanto es discriminator. Por su parte Siegel defiende la tesis de que la *inclusión* no es un criterio epistemológico sino una condición moral del discurso:

[...] La inclusión no es una virtud epistémica, las teorías inclusivas no tienen mayor probabilidad de verdad que las exclusivas [...] la inclusión es una virtud moral, no es garantía de ciencia, como la exclusión tampoco lo es de mala ciencia (Siegel, 1995, 4-5).

Su argumentación en contra de las posiciones contextualistas tiene siempre la misma base: la reducción al absurdo, el principio de no contradicción. En efecto, los que sostienen que la legitimidad epistémica de los juicios está sesgada por la perspectiva del esquema desde el que se hacen dichos juicios y por eso mismo los critican por discriminatorios - Por ejemplo porque responden a posiciones racistas, heterosexistas, occidentales, etc.-, están afirmando que hay por lo menos un criterio independiente de esos esquemas, que es justamente el que ellos llaman criterio de inclusión.

Aquellos que abogan por el criterio de inclusión, rechazan los criterios de racionalidad, validez, lógica, etc. por tildarlos de masculinos, y asumen otros, por ejemplo los propios de la condición femenina. Pero, entonces, señala H. Siegel, *no podemos, coherentemente, adoptar el ideal de la inclusión y, al mismo tiempo, rechazar totalmente, los criterios*“ (1995, 11), porque la inclusión es, precisamente, un criterio. Pero para adoptarlo, sigue diciendo H. Siegel, hay que tener en cuenta que, aunque respecto de algunas formas de discurso, -por ejemplo los que se refieren a las prácticas y valores sociales y políticos- todo hombre está cualificado (en términos amplios, por lo menos, cabría acotar); hay otros tipos de discursos (de argumentaciones) que requieren una cualificación específica. Es decir que la exclusión es perfectamente legítima cuando falta el dominio del tema, propio del experto; de modo

análogo al caso de las leyes que excluyen de ciertos derechos a los menores o a los que no poseen ciertos conocimientos y destrezas específicas (por ejemplo el derecho de voto, de obtener licencia de conductor, etc.).

A partir del argumento del autor citado, podría avanzarse a concluir que la consideración de la inclusión como criterio epistémico -en vez de criterio moral- puede llevar a la auto-contradicción de excluir las legítimas diferencias, que es preciso tomar en cuenta, precisamente para no discriminar. En otras palabras, si, por ejemplo, se trata de la misma manera al que tiene una discapacidad y al que no la tiene, se trata injustamente al primero y, a veces, también al segundo; ya sea porque se exige a uno *más* de lo que puede o al otro *menos* de lo que puede.

En la falta de distinción entre los planos del conocer y del obrar moral, la crítica post-moderna se revela como heredera de Kant, quien, al poner la razón práctica por encima de la teórica y al adjudicarle la nota de la autonomía, la convirtió virtualmente en voluntad.

### 3.2 La filosofía de la educación en Gran Bretaña

Para la mayoría de los autores que se han ocupado de la tradición británica en filosofía de la educación, esta rama de la filosofía llega a tener una relativa autonomía en los años '60 y '70 y parece identificarse con el movimiento de la escuela analítica londinense, con R. Peters a la cabeza y, entre sus discípulos más importantes, P. Hirst, J. White, R. Dearden.

Este período es calificado por C. Forquin (1989) como el de una *explosión*, debida, por una parte, a razones externas, como la inclusión de la filosofía de la educación en los planes de formación docente, pero principalmente por un cambio de concepción en la naturaleza de la disciplina. En efecto, hasta ese momento la reflexión filosófica acerca de la educación era más bien un estudio histórico de las doctrinas pedagógicas y de las ideas acerca de la

educación que podían derivarse de los grandes sistemas filosóficos, de Platón en adelante.

En 1963 R. Peters -que había sido discípulo de Israel Scheffler en Harvard<sup>5</sup>- asume la cátedra de filosofía de la educación en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres y con él se inicia la presencia dominante, en ese campo, de la filosofía analítica de orientación lingüística. Lo común a este movimiento es la adhesión al método de análisis conceptual y el recurso a un tipo de desarrollo argumentativo que no se apoya sino excepcionalmente en la referencia a 'grandes autores' [...] que progresa por un juego incesante de ejemplos y contra-ejemplos que remiten explícitamente [...] al lenguaje ordinario (Forquin, 1989, 73).

R. Peters no es el único analítico, pero sí el autor más relevante en referencia al análisis del concepto de *educación*, una de cuyas características centrales es la connotación normativa, pues dicho concepto implica el criterio de que ha de lograrse algo valioso:

[Educación] implica que algo que vale la pena se está transmitiendo intencionalmente, o ha sido transmitido, de un modo moralmente aceptable. Desde un punto de vista lógico, sería una contradicción decir que un hombre, al educar a su hijo, no pretende nada que valga realmente la pena. Este punto es puramente conceptual. Tal conexión entre *educación* y lo valioso no implica ninguna obligación particular respecto al contenido. Otra cuestión posterior es cuáles son las normas en

---

<sup>5</sup> C. Beck señala que con el movimiento analítico en filosofía de la educación se produce el mayor intercambio e influencia mutua entre E.U., Gran Bretaña y Australia. El autor sostiene que el giro analítico en este ámbito no tiene su origen en Gran Bretaña sino en los trabajos de un australiano, C.D. Hardie quien en 1942 publicó *Truth and fallacy in educational theory*, aunque su obra tuvo influencia significativa recién a mediados de los '50, cuando fue publicada en una edición de la Universidad de Columbia (Beck, 1991).

virtud de las que las actividades pueden o no ser consideradas de valor y qué bases podría haber para pretender que éstas son las correctas. Todo lo que implica es un compromiso con algo que se piensa que es valioso (Peters, 1966, 25)

Se advierte en este texto que el autor parte del análisis de la palabra en su uso común -educar implica transmitir algo que vale la pena- y avanza en el análisis fundándose en el principio de no-contradicción: educar es hacer pasar a alguien de un estado a otro que se considera mejor, más valioso. Este concepto normativo de educación aparece como central en el texto más conocido y citado de R. Peters -*Education as Initiation* (1964) - en el que caracteriza la educación como un proceso que promueve en el sujeto el desarrollo de sus cualidades y disposiciones intrínsecamente valiosas, como una *iniciación* en lo que vale la pena de ser conocido o practicado, con relativa independencia de su utilidad social.

En este sentido, hace notar C. Forquin, la educación es considerada como una actividad que posee un fin en sí mismo

De allí que Peters caracterice al *hombre educado* con las notas fundamentales de:

- Dominio de principios y criterios que le permitan organizar en esquemas conceptuales la mera información.
- Incidencia del conocimiento en el modo de mirar las cosas.
- Dominio de las normas específicas que rigen el campo de conocimiento de su interés (criterios de evidencia, pruebas lógicas, etc.).
- Posesión de *perspectiva cognoscitiva*, es decir de la incidencia de su saber científico en el modo de vida y de la relación de ese saber específico con otros modos de conocimiento.

Estos criterios se sintetizan en el concepto de *visión del mundo* que, para Peters, constituye la *educación general*, que se

inscribe en la línea del ideal de la educación liberal, como contrapuesta a la línea de la educación vocacional, o *training*. Estas dos líneas fueron contrapuestas y ampliamente discutidas, tanto en Europa continental como en Estados Unidos, en las décadas del '50 y '60 (Vázquez, 1994).

R. Cowen hace, al respecto, un análisis histórico de estos términos y del contexto socio-político-cultural en que se produce el debate antes mencionado diciendo que

En Inglaterra, los términos *training* e *instrucción* refieren al dominio de operaciones, en particular, operaciones simples y circunscriptas, apropiadas para el desempeño de tareas altamente focalizadas. Con frecuencia, el término se refiere a la preparación para alguna ocupación particular, o para dominar un grupo de habilidades útiles dentro de un rol ocupacional más amplio. En otras palabras, *instrucción* y *training* se refieren a un conocimiento de habilidades de tipo práctico. El producto final es una habilidad para hacer algo, con frecuencia algo que requiere una destreza física (Cowen, 1987, 59)

Más adelante explicita que estas distinciones no son meras curiosidades históricas sino que se proyectan en denominaciones actuales en los diversos campos de formación y en las discusiones políticas acerca de cómo responder a las exigencias socio-económicas en cada momento histórico y concluye que [...] *la rigidez de la distinción entre educación y training, en Inglaterra es tan extrema que ha llegado a ser, en términos antropológicos, un tabú, un asunto de polución o pureza* (Cowen, 1987, 62-63), distinción que es discutida aún en la actualidad (Williams, 2009), como prueba de la vigencia del tema. Y en consecuencia señala que el concepto de educación, en Inglaterra, está asociado a las definiciones de R. Peters, ya mencionadas.

R. Peters crea en 1964, la colección *International Library of Philosophy of Education*, dentro de la editorial Routledge and

Kegan, en la que irán apareciendo las obras de autores ya clásicos en la filosofía de la educación británica, entre ellos: P.H. Hirst, R. Dearden, R. Barrow, J.P. White, J. Wilson, R.G. Woods, P.W. Moore.

En la tradición analítica, la filosofía de la educación se comprende como un área de la filosofía en la que el ejercicio de la razón teórica contribuye críticamente al desarrollo de prácticas y discursos racionales en el ámbito educativo (Hirst, 2005), no en el sentido de dar un fundamento a partir de principios metafísicos y antropológicos.

Contemporáneamente, en 1965, se crea la Sociedad de Filosofía de la Educación en Gran Bretaña (P.E.S.G.B.). En relación con este dato cabe señalar la diferencia en más de 20 años con la PES de Estados Unidos y la influencia que ésta ejerció sobre los autores arriba citados, en gran parte a través de la docencia y de los escritos de I. Scheffler.

En las obras de los seguidores de Peters<sup>6</sup> que mencionamos se discuten temas tales como la naturaleza de la educación, su justificación, la definición de *hombre educado*, el concepto de calidad en educación, la educación liberal y la naturaleza y formas del conocimiento, la educación moral, el concepto de adoctrinamiento y su relación con la cuestión central de los analíticos: la racionalidad.

Esta corriente, conocida como la *London Line*, dominó la filosofía de la educación anglófona entre 1965-75, encontrando su oposición más fuerte en el movimiento de la *New Sociology* (Vázquez, 1994) que tiene su acta de nacimiento en la Conferencia Anual de 1970 de la *British Sociological Association*, cuyos puntos centrales se recogen en la obra de M. Young *Knowledge and control* (1971). Los cambios que se producen a partir de allí pueden ser considerados, según R. Cowen, en tres niveles:

<sup>6</sup> R.G. Woods y R. Barrow, en su obra *An Introduction to philosophy of education*, publicada por Methuen and Company en 1975, presentan en sus 10 capítulos una síntesis y a la vez discusión de estos temas.

- a) El *contenido* de los análisis sociológicos del conocimiento, que cuestionan el concepto de *conocimiento intrínsecamente valioso* de los filósofos analíticos, y ponen en su lugar la cuestión de las relaciones entre conocimiento y poder<sup>7</sup>.
- b) El nivel del *efecto* de los trabajos de la New Sociology, que tuvieron impacto en la comunidad de educación profesional nacional y lograron así diversas formas de institucionalización.
- c) El nivel de *la realidad* que cuestionaban, que llevó a una difusión de sus críticas a diversos ámbitos sociales.

Así, en la última mitad del siglo veinte se han sucedido en la tradición anglófona como cuestiones centrales: en los años '50 la política económica de acceso a la educación, en los '60 el tema de la calidad de la educación ligada al conocimiento valioso, en los '70 el valor y carácter de construcción social del conocimiento y la dialectización de la relación entre calidad y equidad, en los '80 el énfasis en la eficiencia y la valorización del *training*. Finalmente, en los '90 asistimos, por una parte a una reformulación del ideal de la *general education* que intenta recoger y contestar los análisis críticos de los '70 -que aún tienen vigencia- y por otra a una creciente influencia de las líneas post-modernas surgidas en la Europa continental.

Para completar el panorama de la filosofía de la educación en la tradición anglófona es preciso hacer referencia a la PESA (Philosophy of Education Society of Australia), creada en 1971, precedida por la creación, en 1970, de la revista *Educational Philosophy and Theory*, que es el órgano oficial de la PESA, donde, en la década del '70, empiezan a aparecer los primeros trabajos que representan la línea de la pedagogía crítica, antes de que éstos tuvieran amplia aceptación en las conferencias anuales de PES y PESGB.

---

<sup>7</sup> La obra de M. Young se abre con un trabajo de Basil Bernstein en el que este afirma: *el modo en que una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento escolar que considera público, refleja a la vez la distribución del poder y los principios del control social* (Young, 1973, p.47).

La breve revisión histórica permite concluir que las diversas denominaciones analizadas remiten a un mismo objeto, pero con diferencias esenciales en el modo de concebirlo y en el nivel epistemológico en que se ubica su estudio. Esto exige abordar la cuestión esencial de la naturaleza de la filosofía de la educación, a partir de su objeto propio.

El nivel de la realidad que cuestionaban, que llevó a una difusión de sus críticas a diversos ámbitos sociales

Así, en la última mitad del siglo veinte se han sucedido en la tradición anglosajona como cuestiones centrales: en los años '50 la política económica de acceso a la educación, en los '60 el tema de la calidad de la educación ligada al conocimiento valioso, en los '70 el valor y carácter de construcción social del conocimiento y la dialéctica de la relación entre calidad y equidad, en los '80 el énfasis en la eficiencia y la valorización del training. Finalmente, en los '90 asistimos, por una parte a una reformulación del ideal de la general educación que intenta recoger y contestar los análisis críticos de los '70 -que aún tienen vigencia- y por otra a una creciente influencia de las líneas post-modernas surgidas en la Europa continental.

Para completar el panorama de la filosofía de la educación en la tradición anglosajona es preciso hacer referencia a la PESA (Philosophy of Education Society of Australia), creada en 1971, precedida por la creación, en 1970, de la revista *Educational Philosophy and Theory*, que es el órgano oficial de la PESA, donde en la década del '70, empezaban a aparecer los primeros trabajos que representaban la línea de la pedagogía crítica, antes de que éstos tuvieran amplia aceptación en las conferencias anuales de PES y PESA.

La obra de M. Young se hizo con un trabajo de Basil Bernstein en el que caso abunda el modo en que una sociedad construye, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento escolar, que constituye público, privado y la vez la institución del poder y los parámetros del control social (Young, 1973, p.47).

Departamento de Ciencias de la Educación  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - Universidad Nacional de La Plata  
VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas  
Teoría, formación e intervención en Pedagogía

**Clasificaciones de la Pedagogía General y Pedagogías Específicas: un análisis de las demarcaciones efectuadas por especialistas del campo pedagógico**

**De Battisti, Pablo Jesús**

pablodebattisti@yahoo.com.ar

Facultad de Ciencias Económicas

Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco

En este trabajo se pretenden revisar y analizar algunas de las clasificaciones y divisiones asignadas a la Pedagogía General y a las Pedagogías Específicas en diversos textos y artículos de especialistas del campo pedagógico. Se abordarán las propuestas realizadas por pedagogos destacados como: Lorenzo Luzuriaga, Santiago Hernández Ruiz y Domingo Tirado Benedi, Francisco Larroyo, Ricardo Nassif, Víctor García Hoz, Ethel Manganiello, Jaime Sarramona, José María Quintana Cabanas, García Areito, Antoni Colom y Alfredo Furlán. Nos preguntamos ¿Qué contribuciones se han reconocido y demarcado para la Pedagogía General en la comprensión y mejora de las prácticas educativas?, ¿Qué Pedagogías específicas se han reconocido en la diferentes propuestas y clasificaciones?, y por último ¿Qué relaciones se establecen ente la Pedagogía y las Pedagogías específicas en dichas divisiones? Una singular comprensión de las prácticas educativas, sus propuestas de mejoramiento han configurado demarcaciones y clasificaciones de la Pedagogía como campo de conocimiento. El carácter totalizador de la Pedagogía en la comprensión y mejora de las prácticas educativas, significó un singular reconocimiento de su carácter y clasificación en el cuadro del campo de los conocimientos sobre lo educativo. La postulación de la Pedagogía como la "Ciencia de la Educación" reconocía algunas ciencias auxiliares que contribuían al entendimiento de la educación, la consecuente emergencia de las Ciencias de Educación reconfiguran el lugar asignado a la Pedagogía General y consecuentemente de las Pedagogías Específicas, signadas por un reconocimiento y desconocimiento del campo pedagógico.

**Palabras claves:** Pedagogía General - Pedagogía Específicas - Clasificaciones/divisiones de la Pedagogía

## 1-Introducción

En este trabajo se pretenden revisar y analizar algunas de las clasificaciones y divisiones asignadas a la Pedagogía General y a las Pedagogías Específicas en diversos textos y artículos de especialistas del campo pedagógico. Se abordarán las propuestas realizadas por pedagogos destacados como: Francisco Larroyo, Lorenzo Luzuriaga, Domingo Tirado Benedi, Santiago Hernández Ruiz, Ricardo Nassif, Víctor García Hoz, Ethel Manganiello, Jaime Sarramona, José María Quintana Cabanas, García Aretio, Antoni Colom y Alfredo Furlán. Nos preguntamos ¿qué contribuciones se han reconocido y demarcado para la Pedagogía General en la comprensión y mejora de las prácticas educativas?, ¿qué Pedagogías específicas se han reconocido en las diferentes propuestas y clasificaciones?, y por último ¿qué relaciones se establecen entre la Pedagogía y las Pedagogías específicas en dichas divisiones?

Una singular comprensión de las prácticas educativas, sus propuestas de mejoramiento han configurado demarcaciones y clasificaciones de la Pedagogía como campo de conocimiento. El carácter totalizador de la Pedagogía en la comprensión y mejora de las prácticas educativas, significó un singular reconocimiento de su carácter y clasificación en el cuadro del campo de los conocimientos sobre lo educativo. La postulación de la Pedagogía como la “Ciencia de la Educación” reconocía algunas ciencias auxiliares que contribuyeran al entendimiento de la educación, la consecuente emergencia de las Ciencias de Educación reconfiguran el lugar asignado a la Pedagogía General y consecuentemente de las Pedagogías Específicas, signadas por un reconocimiento y desconocimiento del campo pedagógico.

## 2-Tradiciones académicas en torno a la conceptualización de la Pedagogía

El significado del concepto de Pedagogía depende de las tradiciones y corrientes de pensamiento pedagógico en que se inscribe. Dentro de la tradición cultural francesa y anglosajona la pedagogía (escrita con minúscula) significa la capacidad que el profesor tiene para enseñar.

En el caso francés para Durkheim sostiene que *“la Pedagogía consiste, no en acciones, sino en teorías. Estas teorías son maneras de concebir la educación, no maneras de practicarla”* (Durkheim, 1989: 100). Subyace a esta afirmación la influencia del pensamiento de Comte, en cuanto a la condición disciplinaria de la Pedagogía. El concepto de pedagogía de Durkheim es el que ha reproducido la cultura francesa, por ejemplo Philippe Merieu cuando habla de pedagogía, se centra en lo que hacen los maestros el enseñar. Para los franceses la pedagogía significa saber explicar y saber transmitir

La tradición anglosajona en los escritos de textos pedagógicos encontramos el mismo significado del término pedagogía de tradición francesa en la palabra “pedagogy” En los libros de John Dewey “Mi credo pedagógico” o “El niño y el programa escolar” expone sus ideas acerca del papel del maestro y su oficio, vinculando de este modo la palabra pedagogy en inglés al arte de enseñar y al oficio del maestro.

Como vemos tanto para la tradición francesa como para la anglosajona en un lenguaje llano: el profesor tiene “una buena o una mala pedagogía” o no sabe explicar. Las escuelas normales destinadas a la formación de maestros otorgarán una definición cultural de la pedagogía entendida como el arte de enseñar.

Al enfrentamos al pensamiento alemán, la Pedagogía (Pädagogik o Pedagogía con mayúsculas) es una disciplina, así Dilthey la define en el prólogo de su Historia de la Pedagogía como *“teoría de la formación”* La tradición de la Pedagogía con mayúscula, viene de Alemania e Italia donde se la reconoce como una disciplina a diferencia de las tradiciones francesas e inglesas para quienes la pedagogía en minúsculas es un arte.

Los contenidos de la disciplina académica Pedagogía varían según el paradigma, así desde el paradigma tradicional deductivo-filosófico, los contenidos de la disciplina se identifican con la filosofía de la educación, el paradigma positivista niega el carácter científico del conocimiento pedagógico: dado que carecer de carácter absoluto, objetivo y libre de valores. Se la caracteriza como una teoría práctica (Moore, 1980), en tanto propone normas de intervención educativa, acercándose fundamentalmente con la Didáctica. Las teorías científicas de la educación se hacen sobre otras disciplinas no

pedagógicas: psicología, sociología, filosofía, etc. Resulta desprovista de contenidos y reducida a una introducción de las demás disciplinas pedagógicas.

El paradigma comprensivo-constructivo, pone de relieve que la ciencia se realiza tanto desde los modelos científicos conceptuales y desde los modelos socioculturales que orientan tanto la percepción de la realidad como los métodos de investigación utilizados. No se niega el carácter científico y tecnológico, construye teorías que explican e interpretan la educación y da normas de intervención. Todas las disciplinas pedagógicas se caracterizan epistemológicamente por ser científicas-tecnológicas de la educación, explica y justifica la intervención pedagógica general y genera normas para dicha intervención.

### 3- Clasificaciones y demarcaciones de la Pedagogía

#### a) La Pedagogía como ciencia de la educación

En primer lugar podemos agrupar a una serie de autores que han producido sus trabajos durante la década cuarenta y cincuenta como: Domingo Tirado Benedí y Santiago Hernández Ruiz, Francisco Larroyo y Lorenzo Luzuriaga que consideran a la Pedagogía como la única ciencia de la educación.

Para los españoles Domingo Tirado Benedí y Santiago Hernández Ruiz, bajo la influencia de tradición alemana la pedagogía es *“un campo científico cuya unidad está definida por el método. A la Pedagogía le incumbe, como tarea especial, separar y estudiar analíticamente los hechos referentes a la educación”* (Hernández y Tirado, 1940, p. 45). Durante su exilio en México durante los años cuarenta producirán la obra *“La ciencia de la educación”*, allí destacarán que el objeto preciso y concreto de la Pedagogía era la formulación de leyes para la educación. La Pedagogía es entendida como la Ciencia de la Educación, porque tiene su objeto de estudio (el hecho educativo), ha establecido la regularidad con que se presentan los fenómenos educativos (ha establecido leyes), cuenta con ciencias auxiliares, auxilia a otras ciencias, emplea en sus investigaciones métodos peculiares, en fin demuestra y sistematiza sus verdades conforme a ciertas teorías. Sin embargo observarán que término Pedagogía no era más

adecuado, para ellos la Agología (ciencia de la educación general) y la Agotécnica (técnica o arte de la educación), eran más precisos.

En México, Francisco Larroyo (1908-1981), también influenciado por una formación filosófica alemana impulsará dicha tradición en el desarrollo de Pedagogía. En su libro "La ciencia de la Educación", vinculo y jerarquizó el campo de estudio de la Pedagogía en cuatro grandes apartados: 1) Ontología de la Educación: estudio de lo que es el hecho de la educación, tipos, grados y leyes de la educación; 2) Axiología y Teleología de la Educación: se plantean aquí el problema de los fines de la educación y la formación de valores en el hombre; 3) Didáctica: el estudio de los métodos y tareas de enseñanza; y 4) Organización y Administración Educativas: el estudio de la organización y administración del proceso pedagógico. Las ciencias auxiliares de la pedagogía son la biología, la psicología, las ciencias sociales (sociología, historia, economía, política, derecho) la filosofía (Larroyo, 1949).

El pedagogo español Lorenzo Luzuriaga (1889-1959), destacado por la prolífica producción bibliográfica durante su exilio en la argentina escribirá un texto de "Pedagogía" a la que entenderá como "*ciencia de la educación*" pero a diferencia de Tirado Benedi, Hernández Ruíz y Larroyo destacará que no está integrada por un conjunto heterogéneo de hechos y leyes, sino que posee una estructura propia dado que "constituye un conjunto organizado y sistemático de conocimientos" (Luzuriaga, 1975: 33). Prescindiendo de la parte histórica se pueden reconocer tres partes esenciales que la conforman son: a) *Pedagogía descriptiva*: que estudia los hechos, factores e influencias de la realidad educativa; b) *Pedagogía normativa*: que investiga los fines e ideales de la educación; y c) *Pedagogía Tecnológica*: que estudia los métodos, organización e instituciones de educación.

Queda marcada la influencia de la tradición alemana, al presentar la pedagogía como ciencia unificadora, distinguiéndose de las ciencias cuyo carácter es eminentemente heurístico. Una Pedagogía con un interés central en la enseñanza y lo escolar como principal actividad profesional, está cargada de una fuerte responsabilidad ética por sus resultados y efectos en su ejercicio. Por lo que el docente en esta concepción "debe ser" un "modelo social a seguir". Los problemas de la pedagogía

serán enfocados más desde una visión filosófica, siendo dominante la visión filosófica-humanística.

En los esquemas clasificatorios de la Pedagogía no aparecen alusiones a otras pedagogías más allá del ámbito escolar, si bien es posible reconocer que tanto Francisco Larroyo como Lorenzo Luzuriaga se ocuparán de la Historia de la Educación y de la Pedagogía.

En el caso Lorenzo Luzuriaga escribirá además un texto de “Pedagogía social y Pedagogía Política”, entendiendo a la pedagogía política como el estudio de las relaciones de la educación con la vida pública en general y el Estado en particular, a la que distingue de la política pedagógica que considera a la educación en su aspecto dinámico y depende de las circunstancias de la vida pública y de un tiempo determinado. Por su parte la pedagogía social tiene por objeto el estudio de la educación en sus relaciones con la sociedad, es decir, la acción de los grupos sociales en la formación del hombre y la influencia de la educación en la sociedad humana. Forma parte de la pedagogía general y tiene dos aspectos esenciales: uno *descriptivo* y *explicativo*: que estudia los hechos, actividades e instituciones de la educación, tal como se presentan en la realidad social, sin tratar de modificarlos, llamada también pedagogía sociológica. Y otro *axiológico* y *normativo*: el cual expone los valores e ideas de la educación, tal como debería de ser en la realidad, que es denominada pedagogía social (Luzuriaga, 1954).

El entender a la Pedagogía como única ciencia de la educación estará presente en la autora argentina Ethel Manganiello, todas las demás ciencias relacionadas con la educación serían simples ramas de aquella y por tanto son denominadas “ciencias pedagógicas”

Para Manganiello la Pedagogía General o ciencia de la educación, es una disciplina integral que comprende la “*pedagogía teórica*” o teórica educativa y la “*pedagogía tecnológica*” o técnica educativa. En el caso de la Pedagogía teórica abarca dos partes: a) la pedagogía filosófica o filosofía de la educación la comprende los aspectos ontológicos, axiológicos y teleológicos, y epistemológico pedagógicos; y b) la pedagogía científica que tienen por objeto el estudio los factores reales que intervienen en el proceso educativo, distinguiéndose: la biología pedagógica, la psicología de la

educación, la sociología de la educación, la economía de la educación, la culturología de la educación, la historia de la educación y la política educacional. Por su parte, la Pedagogía Tecnológica se ocupa de los medios para lograr la realización de lo que la pedagogía teórica propone, abarcando dos ramas: la didáctica y la organización y administración escolar (Manganiello, 1970).

#### **b) La Pedagogía y el reconocimiento de las Ciencias de la Educación**

A fines de los años cincuenta los conocimientos acerca de la educación comenzaban a complejizarse impactando en la configuración de la Pedagogía además de la tradición alemana clásica, las tradiciones anglosajonas y francesas las que paulatinamente tomaran un papel protagónico y central en estudios pedagógicos. Ricardo Nassif (1924-1984) en Argentina y Víctor García Hoz (1911-1988) en España producirán dos textos clásicos sobre pedagogía que tendrán un impacto en Iberoamérica. Si bien consideran a la Pedagogía como la ciencia general de la educación, no tienen inconveniente en admitir la existencia de otras “ciencias de la educación”, pero sin otorgarles carácter independiente respecto a la primera. Así para Ricardo Nassif, la pedagogía tiene un carácter totalizador pero reconoce la existencia de otras ciencias de la educación y García Hoz, también engloba estos elementos y hace especial mención de la pedagogía general y pedagogía diferencial.

Ricardo Nassif prefiere aplicar como criterio la coexistencia de lo teórico con lo tecnológico, reconociendo una Pedagogía Teórica que reflexiona sobre el hecho y el proceso educativo, y a la vez una Pedagogía Tecnológica que presenta los medios, recursos o instrumentos para las necesidades y fines de la educación. Dentro de la Pedagogía Teórica se distingue una Pedagogía general o sistemática que tiene por objeto los fundamentos y elementos constitutivos del fenómeno educativo, dedicada a cuestiones generales y universales de la educación que se abre a la dirección de una teoría filosófica de la educación o una “*Filosofía de la educación*”, entendida como el conjunto de reflexiones sobre el hecho y el proceso educativo conectado con la totalidad de la vida humana, y la conciencia de la unidad y dirección de las obras educativas. La misma comprende la *ontología o fenomenología de la educación*, que estudia la

educación como objeto, *la axiología y teleología pedagógica* que se ocupa de los valores, ideales y fines de la educación, y la *epistemología pedagógica* que efectúa un abordaje de la naturaleza, estructura y sistema de la Pedagogía.

La “*teoría científica positiva de la educación*” o ciencia de la educación, es otra dirección de la Pedagogía General, que tiene por objeto es el establecimiento de los factores reales que intervienen en la educación mediante la investigación positiva y empírica del hecho y proceso educativo. Distintos orígenes de conocimiento permiten la emergencia de las “Ciencias de la Educación” a saber la Biología de la educación o pedagógica, Psicología de la educación o pedagógica y la Sociología de la educación o pedagógica.

La Pedagogía Teórica también contiene un conjunto de conocimientos sobre el hecho y proceso pedagógico a través del tiempo una “*Pedagogía histórica*” comprendiendo una Historia de la educación que se ocupa del desarrollo temporal de la educación o de las realizaciones educativas y una Historia de la Pedagogía que aborda la evolución de las doctrinas pedagógicas y de disciplina pedagógica.

La Pedagogía tecnológica comprende por un lado la “*Metodología educativa*” que estudia las normas relativas a métodos estimulativos, ejercitativos, guiadores, didácticos y correctivos, y por otro la “*organización educativa*” que se ocupa de los medios materiales de educación sistemática. Esta última, cuenta con elementos de interés técnico docente, un aspecto pedagógico con cuestiones relativas a los ciclos escolares, planes y programas de estudio, horarios y material de enseñanza, y con elementos de gobierno y dirección educativa, que forman parte de un aspecto político como la legislación escolar y administración escolar.

Reconoce Nassif que esta división “*es relativa a diversos principios y vale para ellos y junto con ellos*” obedece a un concepto de pedagogía. Las partes pueden concebirse por separado, pero no aisladas una de las otras, dado que no tienen independencia absoluta porque tienen un “*mutuo sostenimiento*” (Nassif; 1958:72). Dicha división no fue revisada en otros trabajos posteriores del autor, al escribir “Teoría de la Educación” da a conocer su pensamiento sobre la educación como una mirada o punto de vista de los problemas contemporáneos de la pedagogía y habla de las

“ciencias” o “disciplinas pedagógicas”, pero sin clarificar cuales son en esquema clasificador dado que no es un texto de Pedagogía General.

Entre las Pedagogías Específicas Nassif se ocupó de las posibilidades y estructura de la Pedagogía Universitaria (Nassif, 1959, 1960, 1961, 1968 y 1975), reconociendo que hay una pedagogía de la educación sistemática en los niveles pre-escolar, primario, medio y superior. Debido a que la Pedagogía ha ampliado sus dominios dando cuenta de los principios orientadores para niños, adolescentes, jóvenes y adultos. Destacará su preocupación por la escasez de trabajo sobre pedagogía universitaria, siendo que la Universidad en la medida que se define como un organismo instructivo y educativo, presenta un problema pedagógico por excelencia. La universidad como comunidad específica requiere un examen pedagógico (Nassif, 1960). Postulará una pedagogía universitaria *“científica y sistemática y lo suficientemente amplia como para integrar los múltiples enfoques y elementos de las Casas de enseñanza superior en categorías educativas conscientemente elaboradas”*, para superar a la pedagogía universitaria empírica o intuitiva (Nassif, 1960: 9) Los temas que le competen: los fines y funciones de la universidad (teleología de la Universidad), los sistemas de organización universitaria, coordinación de programas y su ubicación en planes de estudios, los medios para el conocimiento y orientación de los alumnos, los métodos específicos de enseñanza y la estructuración docente en sus vinculaciones a la investigación.

Nassif ubicándose en una concepción dialogal-comprensivista del campo pedagógico rescatará fundamentalmente aquellos aspectos de la tradición pedagógica alemana, sin dejar de reconocer el valor de los aportes latinoamericanos y la producción nacional (Broitman, 2005). En la clasificación de Nassif desde nuestro punto de vista ofrece una singular síntesis, ampliación y nueva lectura en su arraigo a la tradición alemana y perspectiva neohumanista (Silber, 2007).

Por su parte García Hoz hace la siguiente distribución de los estudios pedagógicos en dos grandes tipos en primer lugar una Pedagogía evolutiva, de carácter histórico y esencialmente especulativa y descriptiva; y segundo lugar, la Pedagogía actual, que valora los fenómenos educativos -el deber ser- y, a su vez, puede subdividirse en Pedagogía general o analítica y Pedagogía Diferencial.

El estudio de los fenómenos educativos de manera aislada y especulativa lo realiza la Pedagogía analítica, así formalmente se destacan: a) Filosofía de la educación efectúa un estudio de la especulación filosófica de la educación, b) Historia de la Pedagogía analiza la realidad pasada de la educación, y c) Pedagogía experimental se basa en las manifestaciones de la experiencia. Desde un aspecto material se pueden toma como eje a) los elementos personales -Psicología pedagógica-, b) los elementos sociales -Sociología pedagógica-, y c) los elementos técnico-culturales: didáctica enfocada a la instrucción, orientación y formación que busca el desarrollo de la capacidad para autodirigirse y organización escolar enseña el uso adecuado de los elementos de la escuela).

La Pedagogía diferencial o sintética (práctica), estudia la actuación conjunta en una determinada situación o tipos de sujetos. Las diferencias pueden originarse en primer término en el interior del hombre, por su peculiaridad psíquica (personales): a) sexo (Pedagogía varonil -apenas se utiliza esta terminología, ya que ordinariamente toda la Pedagogía se enfoca al varón- y Pedagogía femenina), b) edad, con las más variadas subdivisiones según las etapas evolutivas consideradas (preescolar, escolar, infantil, adolescente, juvenil, adulta, de la vejez.), y c) personalidad, en sus dos aspectos, cuantitativo (individuo normal o anormal -superdotado y subnormal-) y cualitativo (clases de aptitudes, condicionamientos, deficiencias específicas, etc.).

En segundo término se pueden originar diferencias por estímulos educativos sociales que actúan sobre el hombre así se pueden reconocer: a) Pedagogía familiar: la familia, ya que en ella se inicia la vida y la educación del hombre; b) Pedagogía escolar o institucional: la escuela o institución educativa, en su sentido más amplio, y c) Pedagogía ambiental o social: el medio ambiente que, a su vez, puede concretarse en múltiples facetas: Pedagogía rural y Pedagogía urbana, según el medio geosocial; Pedagogía racial o nacional, si se basa en la raza, cultura o política; Pedagogía profesional, tendente a la acción ejercida por el ambiente pedagógico en la configuración de un tipo humano (no busca el desempeño decoroso de una profesión); Pedagogía etocrática (griego: ethos -costumbre- y tratos -poder-), dedicada a los usos sociales, calle, diversiones, cultura, etcétera. (García Hoz, 1960).

García Hoz realizará importantes contribuciones a la Pedagogía Experimental y Diferencial, impulsando el uso del método experimental en la solución de problemas educativos, y en la sistematización de los saberes pedagógicos. El desarrollo de los estudios de aspectos diferenciales en la educación permite en España la emergencia de Pedagogías Específicas como campo de estudios y actuación, preocupándose por la articulación entre la teorización pedagógica y la práctica educativa (García Hoz, 1988).

### **c) Un lugar para la Pedagogía y las Pedagogías en el campo de las Ciencias de la Educación**

Las Ciencias de la Educación poseen en la Argentina una tradición y desarrollo desde comienzos del siglo XX con la creación de la Facultad de Ciencias de la Educación en la UNLP, el impacto de las corrientes con posteridad orientaran los estudios pedagógicos al saber filosófico pasando a denominarse las carreras como Pedagogía. En 1958 en la UBA se produce el pasaje de la denominación de Pedagogía a Ciencias de la Educación buscando transformar y modernizar la antigua carrera en las nuevas perspectivas de las Ciencias Sociales y Humanas, paulatinamente se va produciendo en las carreras de tipo en el país el cambio de denominación así en la UNC se producirá en 1969 (De Battisti, 2008).

En España durante los años setenta se arrincona el nombre de "Pedagogía" sustituyéndolo por el de "Ciencias de la Educación", pretendiendo con esto dar aires de ciencia y de modernidad a la Ciencia de la Educación. Recuperando la perspectiva francesa se postula la emergencia de las Ciencias de la Educación, con carácter plural, multidimensional e interdisciplinar, suprimiendo algunas importantes ramas de la Pedagogía (y hasta la propia Pedagogía General). Por su difusión en la Argentina y el contexto latinoamericano se destacan la producción de Jaume Sarramona y Quintana Cabanas, preocupados por contextualizar y definir a la Pedagogía en el cuadro de las Ciencias de la Educación.

Jaume Sarramona (1985) preocupado por asignar un lugar a la Pedagogía en el cuadro de las Ciencias de la Educación reconociendo que el proceso educativo se apoya en dos ámbitos iniciales los fines, que son objeto de la filosofía y teología de la

educación, y los condicionantes de la educación, en cuyo ámbito están la biología, la psicología, la economía y la sociología de la educación. La confluencia de ambos con la experiencia histórica, la historia de la educación y la educación comparada que ilustra sobre las decisiones a tomar. En el nivel normativo de la práctica se encuentra la pedagogía general y la diferencial, mientras que en el terreno de la aplicación educativa concreta en sus diversas dimensiones están la didáctica, la orientación educativa, la planificación de la educación y la organización escolar.

Esencialmente normativa es la síntesis que converge en el proceso educativo, de la normativa general se ocupa la Pedagogía General y de las normativas diferenciales se ocupa la Pedagogía Diferencial. El fundamento de la Pedagogía diferencial está en las mismas diferencias individuales, las diferencias de un cierto nivel de amplitud permitirán una normativa pedagógica que no sea meramente individual, pero sí diferenciada y diferenciadora. Toda acción educativa acontece en un ámbito de actuación pudiendo distinguirse tres: la familia, la escuela y la sociedad reconociéndose de este modo una Pedagogía familiar, Pedagogía institucional o escolar y Pedagogía social como ramas derivadas de la Pedagogía Diferencial. Pero otro criterio diferenciador es el personal: edad, nivel intelectual y la adaptación. Si consideramos la edad se puede incluir: una Pedagogía del joven, del adulto; si consideramos la aptitud intelectual: una Pedagogía del deficiente y una Pedagogía del superdotado.

El pedagogo español Quintana Cabanas (1983) destaca que la Pedagogía y sus diversas ramas son cosa distinta de las Ciencias de la Educación (Economía de la Educación, Biología de la Educación, Psicología de la Educación, Sociología de la Educación, etc., a las que antes se llamaba "ciencias auxiliares de la Pedagogía"). Una cosa es la "Pedagogía" y otra las "Ciencias de la Educación", son diferentes por su objeto: el de la Pedagogía es una acción "el educar, el acto educativo"; el de las Ciencias de la Educación un hecho el resultado de la educación, en el individuo o en la sociedad. Este autor nos aclara "*que el objeto de la Pedagogía es el educar, la regulación de la actividad educadora, no siendo este el objeto de ninguna de las Ciencias de la Educación. Con esto queda patente la autonomía de la Pedagogía con respecto a las Ciencias de la Educación*" (Quintana Cabanas, 1983: 96). Además, la Pedagogía es una ciencia normativa, mientras que las Ciencias de la Educación son

ciencias descriptivas. Para Quintanas Cabanas (1983) las Ciencias de la Educación forman de las Ciencias Sociales encontrándose escindidas en dos bloques: por una parte las ciencias factuales, las cuales se ocupan del hecho educativo en tanto que fenómeno en sus diversas manifestaciones. Se trata de ciencias empírico-descriptivas, teóricas y entre ellas se encuentran, por ejemplo: la sociología de la educación, la psicología educacional. Tienen la pretensión de dar explicaciones racionales y experimentales a fenómenos o hechos reales. Por otro lado, están las ciencias "actuales" o "práxicas" que se ocupan del acto educativo, en tanto intervención humana, con vistas a la mejor utilización de esa intervención en el desarrollo del individuo o de la sociedad en su conjunto a las que denomina "Ciencias Pedagógicas". Distingue así entre Sociología de la Educación, Sociología Pedagógica y Pedagogía Sociológica; o entre Psicología de la Educación, Psicología Pedagógica y Pedagogía Psicológica; epistemológicamente son "ciencias aplicadas a la educación", medios científicos de hacer Pedagogía, forman parte de la *Propedéutica Pedagógica* siendo ciencias auxiliares aplicadas. Por otra parte dentro de las Ciencias Pedagógicas se encuentra la "*Pedagogía teórica*" que abarca la Pedagogía General y las Pedagogías Específicas o variadas.

La genérica abarca las ideas concernientes a la educación en general como acto educativo, distinguiendo los siguientes partes: Pedagogía Fundamental, Teoría de la Educación, Historia de la Pedagogía, Metodología Pedagógica y Prospectiva Pedagógica. Las Pedagogías Específicas abarcan a la Didáctica (General y Específicas), Tecnología educacional, Evaluación educacional, Pedagogía Social, Pedagogía Diferencial, Pedagogía Orientadora, Pedagogía Psicológica, Pedagogía Religiosa, Pedagogía Institucional (Pedagogía Escolar, Pedagogía Familiar y Organización Escolar y Pedagogía ambiental, entre otras. En diversos trabajos realizados los últimos ha conceptualizado las principales Ciencias Pedagógicas o ciencias del acto educativo (Pedagogía), los límites de la ponencia nos impiden detenernos en las mismas (Quintana Cabanas, 1988, 1989, 1993, 1995, 1998, y 2001).

Otros autores españoles que realizan demarcaciones sobre el lugar de la Pedagogía en el cuadro de las Ciencias de la Educación son García Aretio (2009) y Antoni Colom (2001), en ambos caso se observa que la Pedagogía General o

Sistemática es reemplazada por la denominación de Teoría de la Educación pero si sigue reconociendo la Pedagogía Diferencial.

Un apartado especial merecerían los aportes del pedagogo Argentino Alfredo Furlán (1990, 1994 y 1995) quien efectuado una reconceptualización del campo pedagógico, reconociendo diferentes ámbitos en los que se producen la pedagogía (Pedagogía de los actores educativos, Pedagogía de la Administración, Pedagogía Académica y Pedagogía producida en los medios de comunicación) los límites del trabajo nos impiden extendernos en sus aportes.

#### 4-Conclusiones

A la largo del trabajo se han podido reconocer tres grandes momentos en la clasificación y la demarcación de la Pedagogía y las Pedagogías Específicas, así como en vínculos y relaciones entre las mismas.

En primer lugar, durante los años cuarenta se conceptualiza la Pedagogía como la única "ciencia de la educación", postulándose su carácter totalizador de la Pedagogía en la comprensión y mejora de las prácticas educativas, se reconocen algunas ramas de la pedagogía como Didáctica, Organización Escolar, Historia de la Pedagogía y alguna Ciencias Auxiliares como Filosofía, Psicología y Sociología. Todavía no habían aparecido las llamadas ciencias de la educación por lo que la Pedagogía no compartía su objeto de estudio.

En segundo lugar, hay autores como Nassif y García Hoz que reconocen a las Ciencias de la Educación como parte de la Pedagogía, que seguirá ocupando un papel protagónico y central.

Por último, se plantea la tensión con el desarrollo de las Ciencias de Educación se reconfigura el lugar asignado a la Pedagogía General y consecuentemente de las Pedagogías Específicas, signadas por un reconocimiento y desconocimiento del campo pedagógico. Por lo que se buscará asignar un lugar planteando la coexistencia y su no disolución en el campo de las Ciencias de la Educación.

#### Bibliografía

García Aretio y otros (2009): **Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual**, Madrid, Narecea-UNED

- Broitman; Rosalia: "*Pedagogía: Razones de su presencia/ausencia en la Universidad de Buenos Aires y La Plata*" en *Actas Pedagógicas*, Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Nacional del Comahue, Año 4 N° 2, Diciembre 2005. pp. 11-21
- Colom Cañellas, Antoni y Núñez Cubero Luis (2001): **Teoría de la educación**, editorial síntesis, Madrid
- Furlán, Alfredo: "La enseñanza de la Pedagogía en la Universidades" CIEES. Comité de educación y Humanidades, México, 1995.
- Furlán, Alfredo y Pasillas, Miguel Ángel: "La institución de la Pedagogía como racionalización de la Educación" en Díaz Barriga, Ángel; Furlán, Alfredo; Carrizales, Cesar; Geneyro, Juan Carlos y Pasillas Miguel Ángel: **El discurso pedagógico. Análisis debate y perspectivas**, Editorial Dilema, México, 1994.
- Furlán, Alfredo y Pasillas, Miguel Ángel: **El campo pedagógico**, Universidad La Colima, México, 1990.
- García Hoz, Víctor (1960): **Principios de Pedagogía Sistemática**, Madrid, Rialp
- "*Pedagogía Diferencial y Pedagogía general: el principio de complementariedad en los métodos de investigación*" en Bordón. Revista de pedagogía, Vol. 40, N° 4, 1988 pp. 631-638
- Hernández Ruiz, Santiago y Domingo Tirado Benedí (1940), **La ciencia de la educación**, México, Atlante.
- Larroyo, Francisco (1944), **Historia general de la pedagogía. Expuesta conforme al método de los tipos históricos de la educación**, México, Porrúa.
- (1949), **La ciencia de la educación**, México, Porrúa.
- Luzuriaga, Lorenzo (1940), **Pedagogía**, Buenos Aires, Losada.
- (1954) **Pedagogía social y Pedagogía Política**, Buenos Aires, Losada
- (1973), **Historia de la educación y de la pedagogía**, Buenos Aires, Losada.
- Manganiello, Ethel (1970): **Introducción a las ciencias de la educación**, Buenos Aires, Librería del Colegio.

- Nassif, Ricardo (1958): **Pedagogía General**, Buenos Aires, Kapelusz.
- "Docencia e investigación. Bases para una metodología de la enseñanza superior" Departamento de Pedagogía Universitaria de la Universidad del Litoral. Santa Fe, 1961, n° 5 de la Serie "Estudios y trabajos"
- "Pedagogía universitaria y construcción de la universidad", en Revista de la Universidad. Universidad Nacional de La Plata, 1975, n° 25. pp 393-413
- "Hacia una pedagogía de la universidad", en Revista de la Universidad. Universidad Nacional de La Plata del Tercer Cuatrimestre, año 1960, N° 12 pp. 7-10
- Quintana Cabanas, José (1983): "*Pedagogía, ciencia de la educación y ciencias de la educación*", en **Estudios sobre epistemología y pedagogía**, Madrid, Anaya
- (1988) **Pedagogía Social**, Madrid, Dykinson
- (1989) **Pedagogía Psicológica. La educación del carácter y de la personalidad**, Madrid, Dykinson
- (1993) **Pedagogía Estética. Concepción antinómica de la Belleza y del Arte**, Madrid, Dykinson
- (1995) **Teoría de la Educación. Concepción antinómica de la educación**, Madrid, Dykinson
- (1995) **Pedagogía Moral. El desarrollo moral integral**, Madrid, Dykinson.
- (1998) **Pedagogía Axiológica. La educación ante los valores**, Madrid, Dykinson.
- (2001) **Las creencias y la educación. Pedagogía Cosmovisional**, Barcelona, Herder,
- Sarramona, Jaume y Marques, Salomé (1985), **¿Qué es la pedagogía? Una respuesta actual**, Barcelona: GERSA.
- Silber, Julia: "*Pedagogía y humanísimo en el pensamiento de Ricardo Nassif*" en **Revista Archivos de Ciencias de la Educación**, Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2007, Año 1, N° 1, cuarta época

(VERSION BORRADOR, SUJETA A CORRECCIONES)

## **DE LA HISTORICIDAD DE LA EDUCACION**

**Guillermina Tiramonti**

Todas las sociedades desarrollan estrategias tendientes a almacenar y transmitir conocimientos. A través de estos aparentemente simples procesos se aseguran su supervivencia y continuidad histórica.

La acumulación de los saberes resultantes de la experiencia, la observación y reflexión sobre la realidad mediata e inmediata y su transmisión a las nuevas generaciones ha permitido la construcción de fabulosas estructuras culturales que traducen y reflejan las particulares concepciones del mundo y posicionamientos frente a él, de los diferentes grupos humanos.

Pero las sociedades no solo se aseguran el almacenamiento y transmisión de saberes sino también procuran que estos saberes contengan una definición funcional a las necesidades de conservación del todo social<sup>1</sup>

No todos los saberes producidos socialmente ni las concepciones de la realidad generadas en su seno, son consideradas por la sociedad como adecuadas a su conservación y por tanto factibles de ser transmitidas a las generaciones futuras. El proceso de selección de saberes y orientaciones de los mismos, resulta de un complejo proceso de lucha y construcción de consensos por medio del cual una concepción prevalece por sobre las demás y se constituye en lo que se ha dado en llamar la cultura dominante.

En cada acto de transmisión la sociedad intenta reproducirse en el tiempo y condicionar el futuro para que esta reproducción se concrete. Pero al mismo tiempo y en el mismo acto abre la puerta a la innovación y al cambio. Cada generación, cada grupo social internaliza lo recibido y lo procesa y transforma de acuerdo a sus propias circunstancias materiales y espirituales generando modificaciones en el modelo original.

La tendencia a la conservación y su opuesta a la invocación han estado y están siempre presentes en todas las formaciones sociales produciendo una tensión ineludible en el seno de los sistemas. Cada organización social de acuerdo a los principios y los valores en que se legitima privilegia alguno de los dos términos de la ecuación. Las sociedades que se legitiman en la tradición en lo que siempre se ha hecho, privilegian los valores de este tipo y obstaculizan y combaten las manifestaciones de diversidad. Por el contrario, de la pluralidad y adaptación a los cambios relativizan el valor de la tradición.

Sin embargo en unos y otros se hace presente siempre el término opuesto, no hay sociedades que se reproduzcan siempre idénticas a sí mismas ni tampoco que sobrevivan a un permanente cambio sin caer en la disolución. Estas como todas las tensiones que habitan en el seno de las sociedades producen luchas y conflictos que son dirimidos a través del conjunto de normas que regulan el funcionamiento social.

<sup>1</sup> Tanto funcionalistas como marxistas comparten la creencia de que la cohesión social se explica en función de la existencia de un sistema de valores universalmente compartido por los componentes del sistema social. En este punto una y otra posición no se contraponen. Así, en la tradición funcionalista Parsons, (1951) considera que el equilibrio del sistema social depende de los procesos de la socialización por los cuales los actores adquieren las orientaciones necesarias para la ejecución de sus papeles en el sistema social. Durkheim a su vez, argumenta que la base principal de la cohesión social en una sociedad industrial es la necesidad de cooperación como efecto de la creciente división del trabajo.

Marxistas como Habermas, Marcuse, Miliband y Poulanzas coinciden en que las sociedades capitalistas contemporáneas hay una ideología dominante poderosa y eficaz, y que esta ideología crea las condiciones para que la clase obrera acepte el capitalismo. Gramsci, por su lado desarrolla el concepto de hegemonía que expresa la idea de dirección o control ideológico y coactivo de las clases dominantes sobre las clases subalternas. Más recientemente, Nicholas Abernombie, Stephen Hill y Bryan Turner (1987) han discutido la validez empírica de la tesis de la ideología dominante, mostrando que en el actual universo de los medios omnipresentes se asiste a un estallido de los sistemas de valores en múltiples subculturas.

La educación, en la medida en que ha sido la encargada de la difusión de saberes y valores, ha incorporado a su seno esta tensión entre lo nuevo y lo viejo, entre la fuerza de lo instituido y el ímpetu de lo instituyente, y tampoco ella ha estado exenta de las luchas y conflictos.

En la competencia por hacer prevalecer una determinada definición cultural participan elementos tales como el grado de desarrollo alcanzado por el conocimiento científico de la época; la organización que la sociedad se ha dado para producir los bienes materiales necesarios para su subsistencia; la organización social que resulta del modo de producción imperante; las tradiciones, las creencias, sentimientos colectivos, las regulaciones legales, éticas y religiosas que conforman el mundo de los símbolos y la organización política a través de la cual la sociedad se propone resolver los conflictos y regular las relaciones de mando y obediencias que se dan en toda sociedad.

Las sociedades no solo perfilan contenidos de saberes y definiciones de los mismos para ser difundidas y distribuidas entre el conjunto de sus miembros, sino que además establece los mecanismos a través de los cuales esta difusión y distribución se llevara a cabo. Ambos, contenido y forma de difusión y transmisión varían de acuerdo al momento histórico y espacio geográfico en que nos ubicamos.

Así, en las sociedades ágrafas la simple imitación resultaba suficiente para el traslado generacional de experiencias, significaciones y representaciones. Esta difusión espontánea obedecía a la relativa simplicidad de los conocimientos que debían transmitirse. La antigua Roma y Grecia, en cambio, crearon instituciones especialmente destinadas a la formación de sus jóvenes que estaba a cargo de maestros o pedagogos que son los antecedentes inmediatos de las modernas escuelas y los actuales profesionales docentes. La preocupación del poder político por el sostenimiento de estas instituciones, constituye también un antecedente claro de la importancia que los estados modernos le atribuyen a la educación.

Pero es recién en la modernidad que se generan las condiciones para la conformación de los sistemas educativos y de las instituciones escolares tal cual hoy las conocemos.

#### **LOS SISTEMAS EDUCATIVOS COMO PRODUCTO DE LA MODERNIDAD**

La especificación de lo que ha dado en llamarse, modernidad, ha suscitado ciertas diferencias entre los estudiosos. Hay quienes la ubican en el Siglo XVI al final de la edad media y la asocian con la paulatina secularización de la vida social. Hay otra posición que se refiere a la modernidad en términos del maquinismo y la revolución industrial y por lo tanto la sitúa en los siglos XIX y XX, y finalmente están quienes consideran que son las modificaciones en el orden político que se dan a posteriori de la revolución francesa los que inician la edad moderna.

A nuestro entender todos estos movimientos fueron portadores de los cambios que en su conjunto, reorganizaron la totalidad de la vida social transformando sus rasgos esenciales y constituyendo una realidad inédita que justifica que sea considerada como perteneciente a una edad histórico diferente a la precedente. Todos ellos, además se refieren mutuamente, se condicionan y suponen

En el siglo XVI se inicia un proceso de desencantamiento de la organización religiosa del mundo. La sociedad religiosa se caracterizaba por la anterioridad y alteridad absoluta de un principio divino como garantía inviolable del orden. La modernidad consiste, desde este punto de vista, en la ruptura con la fundamentación trascendente y la reivindicación de la realidad social como un orden determinado por los hombres (Lechner, 1988).

La modernidad es el paso de un orden recibido a un orden construido voluntariamente por los hombres, que se fundamenta y legitima a través de principios racionales. La racionalidad pasa a ser el principio absoluto "Que permite liberarse del peso oprimente de la tradición y de todos los prejuicios y supersticiones, de todos los residuos de la sacralidad, como de las pasiones y de la violencia. Garantiza un control consciente, análogo al de las ciencias físico-biológicas han desarrollado en su confrontación con las fuerzas de la naturaleza, sea sobre los hechos sociales como sobre la conducta individual" (Crespi, 1989).

La secularización social acompaña un proceso de unificación del proceso social que permite la conformación de los Estados modernos. Esta unificación es resultado de un movimiento simultáneo de liberación y unificación: liberación frente la autoridad tendencialmente universal de la iglesia, que por ser de orden espiritual se proclama superior a todo poder civil; de unificación frente a las instituciones menores, asociaciones, corporaciones y ciudades que detentaban en la edad media cuota de poder. A consecuencia de estos dos procesos, la formación del estado moderno viene a coincidir con el reconocimiento y consolidación de la supremacía absoluta del poder político sobre todo otro humano (Bobbio 1966).

La revolución francesa no se explica sin este previo proceso de secularización del conjunto de representaciones colectivas y de unificación del poder. Ella constituye la materialización o concreción de la aspiración de producción de un orden social y político autodeterminado. Su legitimidad se asienta justamente en la participación de la voluntad

de los individuos en la construcción del orden y en la aceptación posterior de las normas que se establecen en el momento de la constitución del orden social y político. La participación igualitaria de individuos diferente en cuanto a su inserción en la sociedad es el elemento que sostiene todo el edificio de la legitimidad del nuevo orden, constituyente el fundamento de las democracias modernas y el origen de la permanente tensión entre la igualdad y libertad.

La revolución industrial provocó cambios espectaculares en el desarrollo de las ciencias y su aplicación al mundo de la producción generó un acelerado progreso tecnológico. El desarrollo de la ciencia y de la técnica complejo y amplió el sistema de producción provocando una acelerada subdivisión de trabajo que fue acompañada de una multiplicación y diferenciación de los saberes y conocimientos disponibles. Ambos procesos dieron origen al desarrollo de las especialidades asociadas al conocimiento de alguna parcela del universo de saberes producidos, lo que marca el inicio del desarrollo de las profesiones.

El "progreso", con sus secuelas de víctimas y victimarios, se constituyó, en el rasgo sobresaliente de la época. Las migraciones internas provocaron una acelerada urbanización y cambios radicales en los tradicionales modos de la existencia cotidiana de los individuos.

El conjunto de estos cambios, provocarían modificaciones muy fuertes, en los saberes, las habilidades, valores y creencias que la sociedad deseaba transmitir al conjunto social y en los modos y canales a través de los cuales se haría esta transmisión.

El desarrollo de un saber pedagógico y de profesionales de la pedagogía, justamente con la urbanización de la sociedad creó las condiciones, a semejanza de la antigüedad, para el surgimiento de las instituciones escolares, dedicadas exclusivamente a la tarea de transmisión de conocimientos.

La necesidad de fundar la legitimidad del poder político en el consenso de la población y en la aceptación racional de las normas que regulan el sistema obligo a modificar el conjunto de representaciones sobre las que se asentaba la obediencia de la población

La desaparición de los fundamentos últimos y de las verdades absolutas generó un espacio de pluralismo de valores, concepciones e interpretaciones con una virtual capacidad de cuestionamiento del orden dado. La construcción de un sistema educativo, que internalizara en los jóvenes un sentido y dirección de lo racional, estaba destinado a crear un núcleo prescriptivo de las creencias y conductas que neutralizara las tendencias a la centrifugación del orden social.

El estado, consolidación de la unidad alcanzada por el poder y ámbito de asentamiento del poder político, se plantea por primera vez, en la revolución francesa, la cuestión de la educación y del sostenimiento de un sistema educativo, que le permita racionalizar la sociedad y como dice Oszlak desarrollar "la capacidad de internalizar una identidad colectiva, mediante la emisión de símbolos que refuerzan sentimiento de pertenencia y solidaridad social que permitan, en consecuencia, el control ideológico como mecanismo de dominación" (Oszlak, 1982).

El desarrollo de la economía, la multiplicación de puestos de trabajo y los cambios en la organización social del trabajo obligaron a una cualificación diferente de la mano de obra y a una socialización adecuada a la nueva organización. La socialización y cualificación de los jóvenes, para su ingreso en el mundo del trabajo, constituye otras de las funciones asignadas socialmente al sistema educativo.

El análisis realizado hasta ahora nos parece que prueba convincentemente la tesis de la contingencia histórica de las acciones educativas y de la particular asociación entre los sistemas educativos actuales y el desarrollo de lo que ha dado en llamarse modernidad

Nos parece también evidente la triple funcionalidad con que nacen los sistemas educativos:

- la función política de crear consensos alrededor de un orden social y político dado y difundir los principios de legitimación del poder político.
- La función económica de cualificar y disciplinar a la mano de obra.
- y la función de integración de la sociedad civil a través de la difusión de una cultura a ser compartida por el modo social.

La distinción entre una y otra función es puramente analítica y responde a una exigencia académica en la realidad que la supone: otra y no es posible sustraer a alguna de ellas del todo.

La mención de las funciones que la educación está llamada a cumplir en las sociedades modernas nos advierten sobre la necesidad de acercarnos al análisis de los procesos educativos como pertenecientes y articulados a la totalidad del sistema social. Proponemos entonces, una visión sistemática de los aparatos educativos según la cual parte de los

procesos que se desarrollan en las instituciones escolares y en los organismos específicamente educativos forman parte o responden a procesos que se desarrollan en el todo social o que afectan esta totalidad. Pero a su vez, y como contrapartida de esta pertenencia sistemática, los procesos que se desarrollan en las unidades escolares, impactan y afectan a la totalidad del sistema social.

Si partimos de esta concepción nada de lo que sucede en el aula o el sistema educativo es autónomo de lo que acontece en el contexto y nada de lo que se hace o deja de hacer en las escuelas carece de impacto en el todo. Las consecuencias de esta visión, para el tratamiento del sistema son múltiples:

-No existe la posibilidad de un sistema educativo capaz de organizarse a partir de valores y objetivos inversos y/o autónomos, a los que rigen el sistema social global<sup>2</sup>.

-No existe la posibilidad de un sistema educativo sin capacidad de impacto sobre la sociedad por tanto sin posibilidad de influir en cualquier sentido en la reproducción e innovación del orden social.

-El sistema educativo goza entonces de lo que ha dado en llamarse "autonomía relativa con lo que se designa un espacio limitado en el cual el subsistema puede superar las determinaciones del sistema, e introducir su propia lógica en las acciones.

-No es posible entonces estudiar un sistema educativo sin tener en cuenta en el contexto en que este se mueve, las demandas de todo tipo a las que se debe responder ni las funciones que le asignan los distintos actores sociales.

-Tampoco es posible estudiar un sistema educativo como una derivación mecánica de las demandas y exigencias del contexto, sin pensar que el sistema al procesarlas en su conjunto con la finalidad de construir una propuesta específicamente educativa, resignifica las demandas y les da una respuesta que no respeta necesariamente, el sentido y el peso social de cada una de ellas.

Lo que llamamos sistema educativo es un en realidad un subsistema del sistema social, y como tal es sujeto y objeto de intervenciones que afectan o provienen de la estructura social, económica y política de la sociedad en que está inserto. Es posible, entonces distinguir una dimensión política de los subsistemas educativos, otra económica y otra social. Todas ellas íntimamente relacionadas con el conjunto de funciones a las que nos hemos referido en el primero de los apartados de este texto. A continuación explicitaremos el contenido de cada una de estas dimensiones haciendo especial referencia al espectro político que es en definitiva lo que nos convoca.

*2- Cuando hablamos de sistemas sociales estamos incluyendo un determinado orden político y estructura económica que en su totalidad conforman un determinado orden social.*

## LA DIMENSION POLITICA DE LA EDUCACION

Para identificar la dimensión política de cualquier sistema o subsistema es necesario interrogarse sobre las relaciones de poder que se gestan y desarrollan en su interior o sobre sus articulaciones con la gestación, desarrollo y constitución de relaciones de poder de la sociedad en la que actúa.

Lo "político" remite siempre y necesariamente a relaciones de "poder" entendido en un sentido amplio y clásico: Como la capacidad de influir o determinar la conducta de otros. El poder se manifiesta entonces en la capacidad de un individuo o grupo de obtener obediencia de otro individuo o grupo. Tiene o tienen poder quien o quienes son obedecidos.

Para la obtención de obediencia los individuos o grupos se valen de diferentes instrumentos o medios. De acuerdo a cual sea el instrumento utilizado será el tipo de poder que se ejerce.

Así quienes poseen los medios económicos necesarios para la producción de los bienes materiales que la sociedad requiere para su supervivencia y desarrollo fundamentan su poder en esta posesión y la utilizan como un medio para influir en la conducta de los otros. Se trata del poder de los empresarios, de los industriales, de los propietarios de la tierra, etc. En definitiva de los que tienen el poder económico.

Quiénes producen y difunden una determinada concepción del mundo que prescribe el deber ser del orden social y de las conductas individuales, ejercen un poder ideológico, que se manifiesta en su capacidad de formar opiniones y sumar acuerdos sobre lo que debe considerarse como bueno o como malo. Lo que deben ser considerados como valores y aquello que tiene un carácter destructivo o está en la categoría de los disvalores. Las iglesias y las doctrinas por ellas difundidas ejercen un indiscutible poder ideológico sobre la conciencia de sus adeptos. En más de un caso, cuando se trata de religiones mayoritarias y fuertemente asociado al devenir histórico de una sociedad su influencia se extiende al conjunto de la población sobrepasando los límites estrictos de sus creyentes. Los partidos políticos, los intelectuales y todos aquellos que ocupan una posición de liderazgo dentro de la sociedad ejercen un

poder ideológico sobre ella, en la medida que influyen sobre la opinión de los demás. Los sistemas educativos y los medios de comunicación de masas constituyen los vehículos a través de los cuales se ejerce el poder ideológico.

Cabría agregar que el ejercicio del poder ideológico constituye un medio de control social que se basa en la construcción de consensos y acuerdos entre los miembros de la sociedad respecto al contenido y sentido de las normas fundamentales sobre las cuales se vertebró el orden social. Sin la construcción de estos acuerdos y consensos, ninguna sociedad podría sobrevivir más allá de una ejercicio sistemático y absoluto de la violencia sobre todo y cada uno de sus miembros.

En las sociedades democráticas modernas que se fundamentan en la aceptación del disenso y la pluralidad ideológica coexisten concepciones diferentes del mundo que en algunos casos se contraponen entre sí y son compartidas por diferentes miembros de sociedad. Sin embargo en situaciones de estabilidad y equilibrio social existe un acuerdo mayoritario sobre un conjunto de valores y creencias que se constituye en el núcleo ideológico hegemónico de la sociedad. En la constitución de este núcleo se puede reconocer aportes de los diversos agentes que generan discursos ideológicos en el seno de la sociedad. La importancia de sus aportes dependerá de numerosos factores, entre los que cabe destacar: su capacidad de hacer una propuesta que sume intereses y aspiraciones de diferentes sectores de la sociedad, su capacidad de utilizar los medios de comunicación para difundir su mensaje y construir consenso alrededor de ella, la coherencia y organicidad de sus planteos, de la capacidad de ofrecer diagnósticos y alternativas de solución para situaciones que preocupan a una porción importante de la población, etc. La posibilidad de intervenir en la constitución de un núcleo hegemónico se logra a través de una fuerte competencia no exenta de conflictos, en las cuales resultan desplazadas las concepciones carentes de algunas de algunas de las características antes señaladas.

Por último, están quienes controlan los medios de coerción de una sociedad, o sea, tienen la capacidad de usar la violencia o la fuerza pública para obtener obediencia. Quienes tienen esta posibilidad ejercen el poder específicamente político de la sociedad. En las sociedades modernas son los estados nacionales los encargados de ejercer el poder político. Los estados cumplen la función de mediar entre los distintos intereses en favor de un interés general que es sancionado con fuerza de la ley y a cuyo servicio se pone el ejercicio de la violencia.

Estos poderes no son independientes unos de otros, se influyen y condicionan mutuamente, y en su conjunto contribuyen a la conformación de las relaciones de mando y obediencia que se dan en toda sociedad. Cabe preguntarse entonces, y para retomar el tema que nos ocupa. ¿Qué relaciones existen entre la constelación de poderes que hemos descrito, y el sistema educativo? ¿Y qué intervenciones mutuas pueden reconocerse?

Si bien estas relaciones y articulaciones tienen una enorme complejidad por lo que resulta difícil sino imposible abordarlas en su totalidad y profundidad en este texto, trataremos de esbozarlas a riesgo de caer en cierto esquematismo.

En primer lugar, los sistemas educativos ponen en circulación y transmiten una serie de saberes que de acuerdo a su relevancia y pertinencia tienen, aunque más no sea potencialmente, la posibilidad de ser utilizados como un instrumento para la acumulación del poder y de legitimación del mismo, en cualquiera de las tres áreas que anteriormente hemos señalado.

Así hay saberes que podrán ser utilizados para la organización de emprendimientos empresariales y otros que tienen que ver con el desarrollo de hipótesis y teorías sobre la realidad y finalmente están aquellos se relacionan directamente con la administración del estado y la conducción de las masas. Entre el acceso a estos saberes y su instrumentación a favor de la adquisición de posiciones de relevancia económica, política o ideológica, existen numerosas mediaciones entre las que se destaca básicamente el origen socio cultural de los alumnos y el nivel ocupacional de sus padres. Existen también condicionantes estructurales como son el grado de modernización de la sociedad y por tanto de industrialización de su economía, de desarrollo de los canales de participación política y expresión cultural.

En segundo lugar, los sistemas educativos constituyen un poderoso instrumento de control social en la medida que contribuyen a la difusión de un núcleo ideológico que legitima determinadas relaciones de poder, y no otras, y en este sentido actúa como un medio para la preservación y reproducción de las relaciones de fuerza existentes dentro de una sociedad. Sin embargo esta tarea de difusión ideológica, que como ya hemos señalado es inherente a todo proceso de preservación y desarrollo social, va acompañado de difusión y distribución de saberes que tienen la potencialidad de ser usados para la construcción de visiones alternativas o contra hegemónicas contestatarias de las concepciones difundidas. En las democracias modernas, que como ya hemos señalado, se legitiman en la permisividad del disenso y la pluralidad ideológica, esta posibilidad está aún más presente. Pero por sobre todo, la apropiación de estos saberes es la que puede permitir a individuos o grupos desarrollar una visión crítica de la realidad y actuar sobre ella con la finalidad de transformarla.

En tercer lugar, la escuela no solo difunde una ideología sino que realiza una tarea socialización y disciplinamiento que tiende a crear hábitos de obediencia, aceptación de la autoridad, acatamiento a las normas que estar fuertemente relacionados con la posibilidad de reproducción de un orden social y de las relaciones de poder en él contenidas.

La distribución de los saberes necesarios para el ejercicio del poder, la difusión de un núcleo ideológico hegemónico que legitima el orden político y la creación de conductas y hábitos que garanticen la obtención de obediencia constituyente al sostenimiento y reproducción de un orden que sostiene en sí relaciones de mando y obediencia.

Paradójicamente, en la realización de estas tareas la escuela produce y genera la posibilidad del disenso, la política y por tanto el cambio y la innovación.

### LA DIMENSION SOCIAL DE LA EDUCACION

En las sociedades capitalistas modernas, donde el mérito es el criterio de la distribución de los individuos en la escala social, la escuela cumple el importante papel de lograr las calificaciones que habilitan para el acceso a una u otra posición dentro de la escala social.

A través de ello la escuela no solo participa del proceso general de selección social sino que además legitima las desigualdades existentes en la sociedad. El mecanismo que se pone en juego consiste en el otorgamiento de credenciales educativas que permiten ocupar diferentes puestos de trabajo que a su vez gozan de determinadas remuneraciones y prestigio social.

El mecanismo opera según el grado de desarrollo de los países, del mismo sistema educativo y según el sector social que se considere. Así, por ejemplo, en Latinoamérica quienes poseen bajos niveles de escolaridad tienen cada vez menos posibilidades de conseguir empleo en el sector formal de la economía y sus posiciones en el mercado urbano se limitan a las actividades que constituyen el sector informal. Aquellos que obtienen una licencia secundaria pueden pretender acceder a una ocupación no manual, mientras que los egresados de las universidades de prestigio pueden pretender acceder a posiciones de importancia social.

La selección social de los individuos por intermedio del mecanismo del sistema educativo comienza por la imposibilidad o posibilidad de ingresar al sistema y una vez producido el ingreso por la cantidad y calidad de educación que se recibe.

Al interior de los sistemas educativos, se definen circuitos diferenciales (Braslavsky, 1985) de los cuales son excluidos o participan distintos sectores de la población. La existencia de dichos circuitos diferenciales y las magnitudes cuantitativas y cualitativas de las diferencias son, a la vez el resultado y el objeto de una pugna social.

Investigaciones empíricas realizadas tanto en nuestro país (Braslavsky, 1985) como en los países del centro (Bowles y Gintis en EEUU; Baudelot y Establet en Francia) han demostrado que esta distribución desigual del bien educativo esta positivamente relacionado con las posiciones de origen de los alumnos. Quienes provienen de las posiciones sociales más bajas son excluidos de los sistemas o incluidos en los circuitos más desprestigiados de la educación. En este sentido el proceso de selección social llevado a cabo por la escuela tiene un fuerte sesgo reproductor. A pesar de ello, y sin negar esta característica, en la historia nacional los sectores medios se conformaron a partir de sus accesos a niveles medios y altos del sistema educativo. O sea que en el sistema educativo coexisten tendencias reproductoras con potenciales innovadoras de la estructura social.

La posibilidad que prevalezca un mecanismo sobre otro dependerá, de circunstancias tales como: la valorización del bien educativo que tengan los sectores sociales emergentes, la centralidad de la educación como mecanismo de selección social y los instrumentos mediante los cuales se desarrolla la pugna social por el bien educativo.

Si retornamos al ejemplo de la constitución de las clases medias nacionales se podría señalar, muy esquemáticamente, que se trataba de hijos de inmigrantes europeos con asentamiento urbano que aspiraron a la graduación universitaria, en un momento de incorporación de pautas de organización social modernas que hicieron de la educación el mecanismo central para la selección de los lugares medios de la escala social y que a su vez estos contaron con representantes políticos efectivos en la puja por sus intereses (estamos haciendo referencia al partido radical).

De lo antedicho resulta que la importancia del sistema educativo para la selección social, y por tanto en la estratificación, no es la misma en todas las sociedades ni para todos los grupos sociales. En las sociedades que cuentan con varios mecanismos selectivos como pueden ser el poder político, el prestigio de las familias tradicionales, el poder

económico, etc.; el sistema educativo es un mecanismo selectivo secundario. Por el contrario, para sociedades asentadas en la competencia y fuertemente meritocráticas, la educación adquiere una importancia crucial. Del mismo modo para aquellos grupos sociales emergentes que no cuentan con otras fuentes de poder social, el sistema educativo se constituye en un mecanismo central de selección social.

#### LA DIMENSION ECONOMICA

La bibliografía de sociología, economía y política de la educación, está plagada de referencias a la conexión entre la estructura del aparato productivo de un país y su sistema educativo. En general los autores acuerdan sobre la existencia de múltiples conexiones e influencias entre uno y otro subsistema.

Para un grupo de estos autores los vínculos entre una y otra esfera se efectivizan en el aporte que la escuela realiza para la formación de la mano de obra que requiere el aparato productivo. Se trata de una formación que abarca tanto los aspectos cognoscitivos, adquisición de determinados saberes y habilidades necesarias para el desempeño de las tareas, como socializadores, adaptación de expectativas, hábitos y voluntades al proceso de trabajo. Se supone entonces que los lugares que la gente ocupa en la estructura ocupacional de acuerdo con las capacidades y destrezas adquiridas a través de la educación. En estos casos se está hablando básicamente de relaciones entre educación y empleo.

En los años sesenta en plena época de crecimiento de las economías mundiales, se difundieron las teorías de capital humano que ampliaban estas relaciones agregando el análisis del impacto de la mano de obra educada sobre los niveles de productividad del sistema económico y la estructura de distribución social de los ingresos. Para exponerlo brevemente estas teorías sostuvieron la existencia de una correspondencia entre el nivel educativo de los individuos, la productividad de su trabajo y sus niveles de ingreso. A su vez el incremento en la productividad que producía la mano de obra educada incidía positivamente en el crecimiento de la economía. De allí que se pensara en la existencia de una correlación entre la expansión de los sistemas educativos y de los aparatos productivos.

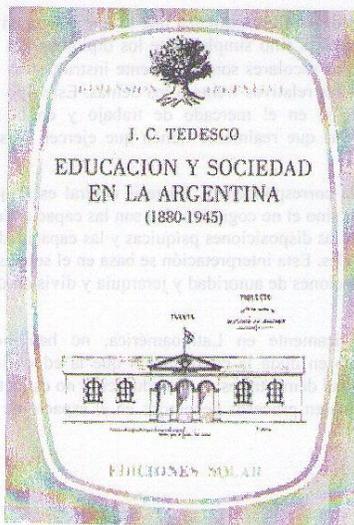
Hoy día estas teorías están fuertemente discutidas. Las teorías credencialistas sostienen que lo que cuenta en la relación entre educación y empleo no son los conocimientos y capacidades sino simplemente los diplomas. En su versión más extrema, la concepción credencialista sostiene que los títulos escolares son meramente instrumentos de los que los grupos e individuos se valen para defender o alcanzar ventajas relativas frente a los demás. Este tipo de enfoque encuentra su apoyo en la importancia del nivel de educación en el mercado de trabajo y en la no correspondencia entre las capacidades que los trabajadores poseen y las que realmente tienen que ejercer en sus empleos.

Otro enfoque alternativo es el que se conoce como teorías de la correspondencia. Su tesis central es la que vincula a la escuela con el mundo del trabajo no es aprendizaje cognitivo sino el no cognitivo. No son las capacidades, conocimientos, destrezas, etc. Sino los rasgos caracteriales, las actitudes, las disposiciones psíquicas y las capacidades integrarse de manera no conflictiva en un tipo u otro de relaciones laborales. Esta interpretación se basa en el supuesto isomorfismo existente entre las relaciones de trabajo y las escolares (relaciones de autoridad y jerarquía y división del trabajo).

Por otro lado la expansión de los sistemas educativos, básicamente en Latinoamérica, no han sido correspondido con un crecimiento económico. Esta comprobación puso en duda la contribución que la educación puede hacer al crecimiento de la economía. Sin embargo, lo que la realidad demostró es que la educación no es factor determinante del crecimiento y no que no pueda intervenir positivamente en procesos generados en el espacio de la economía y liderado por los agentes que le son propios a este ámbito.

# EDUCACION Y SOCIEDAD EN LA ARGENTINA (1880-1945)

**J.C. TEDESCO**



EDICIONES SOLAR  
BUENOS AIRES

Nueva edición ampliada

1ª edición, Solar, Buenos Aires, 1986

2ª edición, Solar Buenos Aires, 1993

**Este material se utiliza con fines  
exclusivamente didácticos**

## CAPÍTULO II ECONOMÍA Y EDUCACIÓN

Conceptualmente, el hecho mismo de concebir la existencia de una relación positiva entre educación y economía es propia de una sociedad que ha entrado en la fase de tecnificación de sus actividades productivas. Es así que, históricamente, sólo a partir de la revolución industrial fue posible hablar de la educación desde una perspectiva económica, en tanto preparación de los recursos humanos necesarios para la producción. Sin embargo, no siempre esa preparación se produjo a partir de la educación como sistema institucionalizado de transmisión de conocimientos, hábitos, etc. El funcionamiento de cada parte de la estructura social es, dentro de ciertos límites, relativamente autónomo y desarrolla sus propias leyes de crecimiento. No fue fácil, por eso, que la enseñanza institucionalizada — centrada en la filosofía y las humanidades clásicas— recogiera los requerimientos del funcionamiento de la economía y los incorporara como exigencias para su propio desarrollo. Por un largo período surgieron elementos laterales que se encargaron de ese aspecto de la educación hasta que, una vez logrado cierto nivel de complejización técnica, la preparación empírica, espontánea y asistemática no resultó suficiente con respecto a la cantidad de conocimientos que un individuo debía asimilar para desempeñarse satisfactoriamente en las tareas técnicas.

El proceso a través del cual la enseñanza institucionalizada incorporó la formación profesional tuvo, según los lugares y las épocas, cursos totalmente diferentes. En el caso particular de la Argentina, ese proceso se caracterizó por la temprana existencia, a nivel teórico, de una conciencia clara sobre la necesidad de esa incorporación, y, al mismo tiempo, por una resistencia significativamente fuerte por parte de la estructura educativa real, que rechazó con éxito las sucesivas tentativas de modificar su carácter. Belgrano, Rivadavia, Sarmiento y Alberdi representan —a través de casi un siglo— diferentes expresiones de esa misma tendencia a transformar el carácter de la enseñanza con criterios pragmático-utilitarios.

Ahora nos toca ofrecer una explicación válida sobre las razones de la segunda característica mencionada: la resistencia al cambio. En el caso de la educación, lo que interesa es comprobar si esa resistencia se debe a características propias inherentes a la naturaleza misma de la educación como institución, y, por lo tanto, es inevitable, o —al contrario— las razones se encuentran en otros factores, tales como la dirección impuesta al cambio, las fuerzas sociales que participan de él, y, en última instancia, su magnitud.

No es éste el lugar indicado para un análisis teórico de este tipo. Pero en la medida que se entienda que ese análisis sólo podrá ser realizado en forma válida cuando se haya aclarado el proceso seguido en cada caso particular en que se produjeron cambios en el área educativa, podremos intentar describir lo sucedido en la Argentina en la segunda mitad del siglo pasado y tratar de probar empíricamente qué factores actuaron para impedir que la educación se transforme en su carácter.

Nuestra hipótesis al respecto consiste en sostener que los grupos dirigentes asignaron a la educación una función política y no una función económica; en tanto los cambios económicos ocurridos en este período no implicaron la necesidad de recurrir a la formación local de recursos humanos, la estructura del sistema educativo cambió sólo en aquellos aspectos susceptibles de interesar políticamente y en función de ese mismo interés político. Lo original del caso argentino es que las fuerzas que actuaron en el enfrentamiento político coincidieron —cuando cada una de ellas estuvo en la cúspide del poder— en mantener alejada la enseñanza de las orientaciones productivas.

### a) La estructura económica

Cuando, a partir de la segunda mitad del siglo pasado, la Argentina consolidó su proceso de incorporación al mercado mundial en calidad de exportadora de materias primas e importadora de productos manufacturados, debió ajustar en varios aspectos su estructura productiva. En primer término, fue preciso aumentar los niveles de producción con vistas a satisfacer las exigencias crecientes de los mercados extranjeros. Algunos autores han señalado que este aumento fue una variable dependiente de la extensión de tierra utilizable, la cual —a su vez— dependió de la incorporación de las posesiones hasta ese momento en manos de los indios que poblaban el sur del país<sup>1</sup>. Para desalojar a los indios de esa zona se contó con la participación crucial del Estado a través del Ejército Nacional. Sin embargo esta participación no implicó un cambio con respecto a la estructura latifundista de la propiedad territorial. Las leyes dictadas en ocasión de la campaña dirigida por Adolfo Alsina y Julio A. Roca en 1879 son un buen ejemplo de los mecanismos utilizados para tal fin. La ley de subvención dictada el 5 de octubre de 1878 otorgaba una legua cuadrada (2.500 ha) por cada \$400 colocados, exigiendo un mínimo de \$1.600 para participar, lo cual implicaba que se otorgaba, por lo menos, un equivalente a 10.000 ha por contribuyente. La ley de premios, dictada en 1885 con motivo de esa misma campaña, aseguraba a los militares que participaron en ella una determinada extensión, según el grado jerárquico que ocupasen. Los herederos de Adolfo Alsina recibieron 15.000 ha; cada jefe de frontera, 8.000; los jefes de batallón 5.000; los sargentos mayores y jefes de plana mayor 4.000; los capitanes, ayudantes, tenientes primeros y segundos, 2.000; los subtenientes, alfereses, etc., 1.500; y cada soldado, 100 ha<sup>2</sup>. Al parecer, los beneficiarios de toda la

<sup>1</sup> R. Cortés Conde y E. Gallo, *La formación de la Argentina moderna*, Paidós, Bs. As., 1967, pág. 52.

<sup>2</sup> El texto de la ley de Premios como así también el de la ley de Subvención a la Campaña al Desierto pueden consultarse en el libro de Jacinto Oddone, *La burguesía terrateniente argentina*, Libera, Bs. As., 1967, cap. xv. Un análisis muy útil para observar los efectos de la legislación agraria en la zona pampeana es el de Romain Gaignard.

legislación agraria de la zona pampeana fueron los suscriptores del empréstito de 1878, entre quienes se contaban una buena cantidad de extranjeros, especialmente ingleses. Las leyes agrarias dictadas con objetivos distintos<sup>3</sup> fueron desnaturalizadas y en su conjunto provocaron el pasaje masivo de tierras fiscales a manos privadas de número muy reducido. Los intentos de colonización, que tuvieron por escenario la provincia de Santa Fe, tampoco condujeron a una situación sustancialmente distinta. Si bien en esta provincia el Estado conservó buena parte de las tierras y otro porcentaje fue entregado a colonos, toda esta política estuvo encuadrada dentro de los límites impuestos por los intereses de los especuladores y de los grandes propietarios. Las condiciones que establecían los contratos de entrega de tierra a colonos obligaban al nuevo "propietario" a pagar en moneda plata u oro, estipulándose claramente la exclusión del peso papel; por otra parte, se obligaba también a la entrega de la tercera parte de cada cosecha de trigo, como forma de amortización del capital y de los intereses devengados<sup>4</sup>. La colonización fue desvirtuada y se transformó en una entrega de tierras en arrendamiento que servía, a su vez, para la valorización del resto de las posesiones que quedaban en manos del terrateniente.

En segundo lugar, fue preciso construir una infraestructura de vías de transporte lo suficientemente eficaz como para ligar con rapidez los lugares de producción con el puerto y éste con las metrópolis. Con ese criterio se intensificaron las obras de construcción de vías férreas y se acondicionó el puerto de Buenos Aires. Estas construcciones contaron con el apoyo de los capitales británicos, que ya en 1875 dedicaban el 28,6 % de sus inversiones en el país, a la construcción de ferrocarriles<sup>5</sup>. Estas inversiones aumentaron considerablemente en especial durante el gobierno de Juárez Celman. Entre 1886 y 1888 pasaron de 15.993 miles de pesos oro a 89.419<sup>6</sup>.

Cuadro I  
AUMENTO DE LA RED FERROVIARIA  
(1860-1900)

Año	Km
1860	39
1870	732
1880	2.313
1890	9.254
1900	16.767

Fuente: "El desarrollo de los ferrocarriles argentinos desde su comienzo hasta fines de 1913", en *Anuario de la Dirección General de Estadística*, Bs. As., 1914, pág. 865 y siguientes<sup>7</sup>.

A la oligarquía nativa no le interesaba invertir en empresas de este tipo. Según Ferns<sup>8</sup>, les resultaba más fácil ejercer presión sobre las compañías a través del gobierno y más provechoso especular con las tierras, vender ganado y arrendar sus posesiones, actividades que los ferrocarriles estimularon mucho al abrir un camino a los mercados, primero de Buenos Aires y luego, desde allí, a los mundiales<sup>8</sup>.

El aumento general de las inversiones europeas en el país fue producto de una serie de factores, tanto de orden local como de orden internacional. En primer lugar, es preciso recordar que el desarrollo del capitalismo en Europa llegaba hacia 1880, al fin del período de la libre competencia y al comienzo de la fase imperialista, caracterizada por la presencia de monopolios y por el cambio en el tipo de exportaciones: del predominio de la exportación de mercancías se pasó al predominio de la exportación de capitales.

En la década del 80, por otra parte, las tasas de interés que prevalecían en los mercados de capitales europeos eran bajas, provocando de esta forma el deseo de los prestamistas en el sentido de arriesgarse a buscar mayores beneficios en las emisiones argentinas<sup>9</sup>. La seguridad que ofrecía el país para esas inversiones había aumentado considerablemente con la conquista del desierto y el logro de la estabilidad política que implicó la federalización de la ciudad de Buenos Aires y la llegada a la presidencia de Julio A. Roca.

En su primer discurso a las Cámaras del Congreso Nacional, Roca señalaba esa conexión con estas palabras: "Como habéis podido notar, la paz más profunda, el orden y la libertad más completas, con los signos de una larga duración, reinan en toda la República y nuestro crédito político y económico prueba en todos los pueblos y mercados europeos, que empiezan a creer, por fin, que hemos entrado en la época de la razón y de la edad madura"<sup>10</sup>.

<sup>3</sup> "Origen y evolución de la pequeña propiedad campesina en la pampa seca argentina (el caso de la provincia de La Pampa)", en *Desarrollo Económico*, Bs. As., abril-junio de 1966, n° 21.

<sup>4</sup> En 1864, 1876, 1882 y 1884 se dictaron leyes agrarias que manifestaban cierto sentido e intenciones antilatifundistas.

<sup>5</sup> Gastón Gori, *El pan nuestro. Panorama social de las regiones cerealistas argentinas*, Galatea-Nueva Visión, Bs. As., 1958, págs. 15 y 16.

<sup>6</sup> H. S. Ferns, *Argentina y Gran Bretaña en el siglo XIX*, trad. de Alberto Luis Bixio, Solar, Bs. As., 1967, pág. 329.

<sup>7</sup> R. Cortés Conde, "Problemas del crecimiento industrial (1870-1914)", en T. S. Di Tella, G. Germani, J. Graciarena y colaboradores, *Argentina, sociedad de masas*, Eudeba, Bs. As., 1965, pág. 63.

<sup>8</sup> R. Cortés Conde y E. Gallo, *ob. cit.*, pág. 47.

<sup>9</sup> H. S. Ferns, *ob. cit.*, pág. 339.

<sup>10</sup> A. G. Ford, *El patrón oro: 1880-1914. Inglaterra y Argentina*, Instituto Di Tella, Bs. As., 1966, pág. 152.

<sup>11</sup> Comisión Nacional de Monumento al Tte. Gral. Julio A. Roca, *Mensajes del presidente Roca*, Bs. As., 1941, t. I, pág. 9.

Además del aumento de producción y la construcción de medios de transportes, las actividades económicas variaron en cuanto a su contenido. A la casi total especialización ganadera previa a 1850, se agregó ahora el cultivo de cereales. La introducción de los cultivos siguió procesos diferentes en las distintas zonas del país, pero los más importantes (el trigo, por ejemplo) adoptaron la forma de explotaciones extensivas con bajos índices de inversión<sup>11</sup>.

Por otra parte, las actividades relacionadas con la carne sufrieron un proceso de progresiva complejización técnica, marcada por la aparición del frigorífico<sup>12</sup>.

El predominio de los intereses rurales trajo aparejado el desaliento al desarrollo de la industria local, que se manifestó básicamente a través de la política de créditos bancarios y las medidas aduaneras.

Con respecto al primero de estos aspectos, Cortés Conde ha señalado que las "...condiciones en que los bancos oficiales otorgaron los créditos a sola firma (sin caución de mercaderías) y a corto plazo (90 a 180 días) los hacían solamente aptos para la explotación agropecuaria de un ciclo más corto que el industrial"<sup>13</sup>. En cuanto a la política aduanera, el mismo autor ha indicado la existencia de un fenómeno muy ilustrativo, que dio en llamarse "proteccionismo al revés": se gravaba más la importación de materias primas que la de productos manufacturados.

El desarrollo industrial en este período se realizó fundamentalmente sobre la base de industrias ligadas a actividades agropecuarias, tales como la producción de azúcar, vinos, carne congelada, harinas, etc. Estas actividades, por estar sujetas a localizaciones geográficas precisas, favorecieron exclusivamente el desarrollo de ciertas zonas del país. El resto, que solamente podía beneficiarse con la colocación de sus productos en el mercado interno en expansión, quedó excluido de cualquier posibilidad de crecimiento y subordinado a las subvenciones del gobierno central. Este desarrollo desigual tuvo como beneficiario principal a la zona bonaerense y litoral.

Uno de los efectos salientes de la política económica llevada a cabo en este período fue la liquidación definitiva de los restos de actividad artesanal que aún permanecían en algunas provincias del noroeste del país. Los productos de esta actividad no pudieron resistir la competencia de la manufactura europea que, con el aumento de los medios de transporte, llegaba con facilidad a esos lugares<sup>14</sup>.

Cuadro 2  
DISTRIBUCIÓN DE LA RIQUEZA (1884) \*

	Tierras	Ganado	Casas	Obras Públicas	Varios	Total	Per cápita
Buenos Aires	301	202	303	98	231	1.135	1.245
Santa Fe	45	18	24	8	24	119	628
Córdoba	26	20	25	18	22	111	346
Tucumán	14	6	13	6	10	49	272
Santiago	6	11	11	4	8	40	252
Catamarca	10	5	8	4	7	34	333
Salta	11	5	11	4	8	39	234
Jujuy	3	2	4	1	3	13	198
La Rioja	5	3	6	1	4	19	219
San Juan	13	3	8	3	7	34	374
Mendoza	19	4	10	5	10	48	485
San Luis	9	3	6	4	6	28	373
Entre Ríos	39	31	24	4	25	23	652
Corrientes	26	17	19	4	17	83	405
Total	527	330	472	164	382	1.857	656

\* En millones de dólares.

Fuente: Cornblit, Gallo y O'Connell, "La generación del ochenta y su proyecto", en T. Di Tella, G. Germani, J. Graciarena y colaboradores, *Argentina sociedad de masas*.

Sin embargo, el crecimiento urbano producido por la afluencia masiva de inmigrantes que, al no tener acceso a la propiedad rural se radicaban en las ciudades, trajo aparejado la aparición de numerosos talleres pequeños donde trabajaba una muy reducida cantidad de personal, en su gran mayoría de origen extranjero. El segundo censo nacional llevado a cabo en 1895, reveló la presencia de 22.204 establecimientos de ese tipo, donde el 84,2 % de sus propietarios

<sup>11</sup> James Scobie, *Revolución en las pampas: historia social del trigo argentino (1860-1910)*, trad. de Floreal Mazia. Ed. Solar, Bs. As., 1968.

<sup>12</sup> Horacio Giberti, *Historia económica de la ganadería argentina*, Ed. Solar, Bs. As., 1961.

<sup>13</sup> R. Cortés Conde, *ob. cit.*, pág. 66.

<sup>14</sup> Véase Aldo Ferrer, *La economía argentina: las etapas de su desarrollo y problemas actuales*, F.C.E. México Bs. As., 1963. Ricardo M. Ortíz, *Historia económica de la Argentina (1850-1930)*, Pampa y Cielo, Bs. As., 1964. Adolfo Dorfman, *Evolución industrial argentina*, Losada, Bs. As., 1942.

y el 63,3 % de su personal eran extranjeros<sup>15</sup>. La mayor parte de ellos estaban agrupados en los rubros vestido y tocador, construcciones y alimentación. Su importancia, en comparación con la de los establecimientos que desarrollaban actividades ligadas a la producción agropecuaria, era significativamente menor: los 1.890 establecimientos ligados a la elaboración de productos agropecuarios tenían un capital de \$175.390.368, mientras que los 22.204 pequeños talleres reunían \$284.101.367.

En su conjunto, la política económica vigente en todo este período consolidó el predominio de los intereses ligados a los sectores rurales de Buenos Aires y del Litoral. Es necesario agregar, también, que esos intereses ya predominaban antes de producirse el proceso de integración al mercado mundial que tuvo lugar en la segunda mitad del siglo. Como bien lo señalan los autores ya citados, el predominio de las actividades pecuarias fue un factor *a priori* pero al mismo tiempo condicionante del desarrollo posterior. Este desarrollo se llevó a cabo sin modificar la estructura previa, sino —al contrario— extendiendo y fortaleciendo su predominio<sup>16</sup>.

#### b) Los proyectos educativos de orientación económica

Las exigencias de preparación de los recursos humanos para el mantenimiento de una estructura económica como la descripta anteriormente fueron cubiertas a través de dos vías fundamentales: la acción espontánea que se produce en todo proceso de este tipo y la presencia de personal extranjero ya preparado en su país de origen. Los intentos de promover en la población nativa algún tipo de formación profesional o técnica tuvieron como destino un rápido fracaso, debido por un lado a la ausencia de apoyo oficial y por otro a las escasas necesidades de preparación formal requeridas por el reducido grado de tecnificación alcanzado en la producción.

Estos intentos respondieron a dos corrientes diferentes dentro de una misma tendencia pragmática. Uno de ellos fue el proyectado por Sarmiento, y se basaba en la enseñanza agrícola y minera al mismo tiempo que se oponía a la enseñanza industrial. El otro, encabezado en su origen por el entonces ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Manuel D. Pizarro, centraba su interés en la enseñanza de oficios ligados a la industria.

1.—*Sarmiento: agricultura y minería.* El 16 de febrero de 1862, Sarmiento era elegido gobernador de la provincia de San Juan. Por primera vez en su vida tenía posibilidades de ejecutar en un ámbito geográfico definido, todos los postulados programáticos que había defendido desde su juventud. Independientemente de toda valoración acerca de su gestión en esa oportunidad —calificada por algunos como carente del sentido de realidad<sup>17</sup>—, ella nos permite advertir las notas más significativas de su accionar político. El centro de sus preocupaciones para sacar a San Juan del atraso pareció residir en el desarrollo de la agricultura y la minería. Elaboró un plan para la tecnificación de la producción agrícola basado en un nuevo sistema de riego y la promoción de la colonización con inmigrantes, con respecto a la minería sentó las bases de una corporación minera que trató —dificultosamente— de vender acciones para financiar su plan de exploración en el que Sarmiento basaba gran parte de sus esperanzas. "Mi palanca —decía en una carta a Posse del 13 de octubre de 1862— son las minas. Si ellas producen los resultados que prometen, todo lo que hago será realidad. Si no, convendrá desdoblarse esta provincia. No tiene medios para vivir ni objeto para que viva"<sup>18</sup>.

El énfasis de Sarmiento en la agricultura y la minería implicaba en su época y dentro de su pensamiento, varias cosas diferentes e importantes. En primer lugar, era coherente con el pensamiento exportador; ambas actividades encuadraban dentro del esquema de país pro veedor de materias primas para el mercado mundial. Sin embargo, suponían un enfrentamiento con el sector ganadero. Sarmiento se oponía explícitamente a la ganadería por cuanto advertía que estaba ligada a la existencia de latifundios que impedían la concentración de población y la consiguiente difusión de la "civilización"<sup>19</sup>. La agricultura, sobre la base de la pequeña propiedad y con un alto nivel de tecnificación, era el modelo sobre el cual insistió reiteradamente. Pero en su oposición al latifundio se basó más en el respeto por el orden existente que en el deseo de modificarlo. "Toda perturbación violenta en las leyes en que reposa la propiedad —decía— trae resqueijos sociales que causan mayores estragos que el mal mismo que se intenta remediar. El legislador sólo debe encaminar la legislación a enderezar los errores, de manera que los intereses presentes sean resguardados y favorecidos, sin cerrar al porvenir la puerta para su desarrollo y progreso" (. . .). "Pediríamos, pues, a los actuales poseedores de grandes lotes de tierra consagrada al pastoreo, una pequeña porción para introducir en su misma propiedad elementos de riqueza que él aprovecharía el primero, y que el interés particular no sabría procurarse por sí solo, sino a mayores costos y sin la generalidad de impulsión que es lo que constituye la reforma de una grande industria"<sup>20</sup>.

<sup>15</sup> R. Cortés Conde, *ob. cit.*, pág. 74.

<sup>16</sup> R. Cortés Conde y Ezequiel Gallo, *ob. cit.*, págs. 59 y 60.

<sup>17</sup> Allison Williams Bunkley, *ob. cit.*, pág. 344.

<sup>18</sup> Citado en Allison Williams Bunkley, *ob. cit.*, pág. 347.

<sup>19</sup> Véase el *Plan combinado de educación común* que Sarmiento escribió en 1855 y donde adelanta un proyecto de ley de educación cuyos artículos se refieren, todos, a cesiones de tierras para fondos permanentes de escuelas agrícolas. D. F. Sarmiento, *Obras completas*, t. XXIII, págs. 230 y 231.

<sup>20</sup> D. F. Sarmiento, *Obras Completas*, t. XXIII págs. 232 y 233.

El sector latifundista desoyó, lógicamente, estos pedidos. Acostumbrados a grandes ganancias con bajos índices de inversión, no promovieron ninguna política efectiva de tecnificación de sus actividades que fuera más allá de lo indispensable. Entregaron la tierra pero en arrendamiento y por poco tiempo, de manera que pudiesen capitalizar el rápido proceso de valorización que se dio especialmente en Buenos Aires<sup>21</sup>. Por otra parte, las descripciones existentes sobre las condiciones de vida y de producción de los habitantes de la campaña coinciden en señalar que la precariedad de medios, el aislamiento y la dispersión de la población, eran las características más salientes<sup>22</sup>.

El acceso a la presidencia de la Nación brindó a Sarmiento una nueva oportunidad para intentar llevar a cabo su programa. En 1871 creó el Departamento de Agricultura, desde donde se pretendió "recoger y difundir en la República los conocimientos y noticias útiles sobre todas las materias relacionadas con la agricultura, en el sentido más lato y comprensivo de la palabra y procurar propagar y distribuir semillas y plantas nuevas y útiles"<sup>23</sup>. Desde allí se intentó promover la enseñanza especializada en los dos rubros prioritarios: agricultura y minería. Con respecto al primero, el gobierno trató de canalizarlo a través de provincias donde las actividades agropecuarias habían dado lugar al surgimiento de industrias. El 30 de setiembre de 1870 ya se había sancionado una ley que autorizaba al Poder Ejecutivo la inversión de doce mil pesos fuertes en los gastos que demandare la instalación de departamentos de agronomía en los colegios nacionales de Salta, Tucumán y Mendoza. Sólo en 1872 se sancionó el plan de estudios y en 1876, debido a la crisis económica, se dispuso el cierre de los de Salta y Tucumán. El único que permaneció fue el de Mendoza, pero a costa de llevar una existencia intrascendente hasta que, en 1897, se lo transformó en Escuela Nacional de Vitivinicultura.

El primer año que funcionó esta nueva escuela tuvo 38 inscriptos, el segundo sólo 15 y el tercero 25<sup>24</sup>.

Con respecto a la minería se crearon escuelas en San Juan y Catamarca. En 1876, ésta última también fue suprimida y sobre la base de la de San Juan se formó una escuela de ingenieros. En la historia de este establecimiento hubo varias reducciones de presupuesto y de personal, que evitaron su cierre definitivo. Su falta de gravitación queda evidenciada a través de la cantidad de inscriptos que registra durante casi veinticinco años de actividad (véase cuadro 3).

Año	Inscriptos
1877	28
1880	21
1882	22
1884	26
1886	33
1890	23
1893	15
1898	26

Fuente: *Memorias del Ministerio de Instrucción Pública*.

En cuanto a la acción de los gobiernos provinciales, sólo se tiene noticias de los intentos programados por la provincia de Buenos Aires. En 1868 surgió en la Legislatura provincial el proyecto de crear un establecimiento de enseñanza agrícola. Sólo en 1870 se concretó, cuando se obtuvieron tierras en la localidad de Santa Catalina y hubo que esperar cuatro años para que comenzara a funcionar realmente. Sus primeros alumnos fueron 20 jóvenes entre 13 y 17 años de edad, pedidos al orfanato local, de los cuales quedaron, después de dos años, sólo 3. La escuela fue cerrada y recién volvió a funcionar en 1878, como escuela para jardineros. El fracaso de esta nueva tentativa no tardó en producirse. Años más tarde, en 1883, la provincia instaló en el mismo lugar el Instituto Agronómico Veterinario de Santa Catalina dotándolo de mayores recursos que a los anteriores. Al segundo año de funcionamiento ya contaba con 80 inscriptos y se notaba una actividad desusada. Una revista, producto de ese trabajo, comenzó a aparecer a fines de 1884 y en 1890 el Instituto se trasladó a La Plata. Al crearse allí la Universidad local, fue transformado en Facultad de Agronomía<sup>25</sup>.

La suerte de la enseñanza agrícola argentina cambió un tanto cuando en 1899 el Departamento de Agricultura se convirtió en Ministerio. Ese mismo año se trató de impulsar la creación de escuelas especializadas y se aprobó la

<sup>21</sup> En la zona cerealera, los valores de la tierra aumentaron entre 1881 y 1911 en un promedio del orden del 218 %.

<sup>22</sup> J. Scobie, *ob. cit.*, págs. 94 a 113.

<sup>23</sup> J. B. Zubiatur, *ob. cit.*, pág. 91.

<sup>24</sup> *Ibidem*, pág. 98.

<sup>25</sup> J. Scobie, *ob. cit.*, págs. 186 y 187, y Zubiatur, *ob. cit.*, págs. 141 y 145.

creación de tres de ellas, una en Casilda (Santa Fe), otra en Córdoba y una tercera en Paraná. Estos esfuerzos fueron producto, frecuentemente, del entusiasmo con que algunos funcionarios del Departamento y luego del Ministerio, tomaron la tarea. A pesar de ello, los inconvenientes eran enormes. "La ignorancia de los chacareros, su pobreza, su carencia de horizontes intelectuales, un sistema de posesión de la tierra que anulaba en gran medida toda esperanza de progreso, y las escasas comunicaciones en las zonas rurales, todo ello servía para aislarlos de las pocas fuentes de instrucción existentes"<sup>26</sup>.

2.—*La enseñanza industrial.* Las condiciones impuestas por la política de desaliento a las actividades industriales eran poco propicias para la aparición de una enseñanza especializada en este rubro. Sin embargo, en 1881 se produjo un hecho revelador en cuanto al movimiento de los diferentes sectores frente a este problema.

El primer ministro de Instrucción Pública que nombró el gobierno de Julio A. Roca fue Manuel Dídimo Pizarro. Pizarro era un caracterizado católico que había participado activamente en el proceso que llevó a la federalización de la ciudad de Buenos Aires, ganándose así la confianza del grupo roquista. Su concepción educativa era notablemente crítica frente a la orientación dominante en el país. En su *Memoria* presentada al Congreso Nacional en 1881, señalaba que la política educativa nacional manifestaba preferencias discriminatorias por los estudios preparatorios y descuidaba la enseñanza primaria y popular. "Este rasgo es característico y demuestra por sí solo el estado de la instrucción pública" —afirmaba—; y más adelante concluía: "Hemos comenzado por donde debiéramos concluir, y la instrucción pública encerrada en estrechos límites y sin el carácter verdaderamente popular que le asignan nuestras instituciones democráticas marcha de esta suerte al ocaso, sin orden, sin método, sin sistema, sin unidad y sin propósitos"<sup>27</sup>.

Durante su breve gestión se pretendió diversificar los estudios secundarios, creando establecimientos de enseñanza profesional y científica separados de los literario-humanísticos<sup>28</sup>; trató, por primera vez, de crear las escuelas de artes y oficios dedicadas específicamente a la formación industrial. Para ello, Pizarro se dirigió a Sarmiento —que en ese momento ocupaba el cargo de superintendente general de Escuelas—, consultándolo acerca de la posibilidad de realización de un proyecto de esa naturaleza. En su respuesta —que lleva fecha del 26 de febrero de 1881—, Sarmiento manifestó una cerrada negativa al proyecto, entendiéndolo que el país "... no será en largo tiempo país industrial. Fáltanle brazos, instintos o tradiciones industriales, carbón, caídas de agua y leña como motores. Cuando una industria ofrece utilidad se piden por el correo las máquinas y los maquinistas sobran para montarlas" (...). "Una fábrica que se instale, construirá y compondrá máquinas de vapor sin necesidad de que sean argentinos o los obreros mecánicos"<sup>29</sup>. Proponía, en su lugar, crear una especie de asilo-reformatorio para niños y jóvenes vagabundos, huérfanos, etc.... La respuesta que Pizarro dirigió a Sarmiento en esa ocasión merece ser citada en extenso porque revela el grado de conciencia que los problemas relativos a la especialización agropecuaria proyectarían sobre el país en el futuro.

"El estado actual de nuestra población industrial es deplorable. Él hace que sea imposible utilizarla en el servicio de nuestras actuales líneas férreas, y que la Nación pague caro precio estos servicios al obrero u al industrial extranjero. Si se exceptúa la línea del Ferro Carril del Oeste, perteneciente a la provincia de Buenos Aires, todas las demás están en manos de obreros, maquinistas o industriales de esta clase, siendo milagrosa excepción encontrar en los trenes o talleres de los ferrocarriles un obrero o industrial argentino, si se encuentra alguna vez. Y a la verdad que no sabría darse razón plausible, porque las líneas de los ferrocarriles de la Nación no hubieran de ser servidas en sus talleres y en sus trenes, por obreros, mecánicos o industriales argentinos, debidamente preparados, arrebatando así parte de la población nacional a la ignorancia, a la holgazanería, a la miseria y la criminalidad, que es la consecuencia y el efecto de tales causas y antecedentes" (...). "No encuentro la razón porque la Nación haya de vivir eternamente unida y subyugada a la suerte de la industria extranjera en las manufacturas y confecciones de importancia diaria, sin preparación a elaborarlas un día con la materia prima que para ellas entrega en su exportación anual a manos extrañas, vinculando de un modo fatal su vida económica a las vicisitudes actuales de las naciones a quienes se entrega en duro y humillante vasallaje"<sup>30</sup>.

Pizarro no permaneció mucho más tiempo en su cargo. Una disputa muy violenta con Sarmiento, motivada no por el proyecto de crear escuelas de artes y oficios, sino, al parecer, por el comienzo de gestiones con el Vaticano para la firma de un concordato, fue el motivo circunstancial que lo obligó a renunciar. Solamente se alcanzó a crear una de esas escuelas en la localidad de San Martín (provincia de Buenos Aires), cuyo director fue Andrés J. Ferreyra, quien más tarde sería el principal representante del positivismo pedagógico argentino.

Durante toda la década del 80 no existió ningún otro intento serio de modificar la estructura del sistema educacional hacia orientaciones diferentes a las del bachillerato general, a pesar de los insistentes reclamos de algunos directores de colegios nacionales y de los entonces inspectores nacionales José B. Zubiatur y Juan Agustín García.

Zubiatur, hombre de formación positivista, criticó profundamente el sistema educativo de su época y propuso, en sus informes al ministro, una reforma de la enseñanza media tendiente a darle un carácter más utilitario. "Pienso —decía en su Informe de subinspector correspondiente al año 1886— que ni los colegios nacionales ni las escuelas normales tienen asignadas la tarea que les corresponde, porque al crearlos y al dictar los planes de estudios que rigen en

<sup>26</sup> J. Scobie, *ob. cit.*, pág. 189.

<sup>27</sup> *Memoria presentada ... (en) 1881*, págs. 4 a 6.

<sup>28</sup> *Ibidem*, págs. 33 a 35.

<sup>29</sup> D. F. Sarmiento, *Obras completas*, t. XI-VII, págs. 136 y 137.

<sup>30</sup> *Memoria presentada... (en) 1881*, págs. 85 a 91 (la bastardilla es nuestra).

ellos se ha partido de un falso concepto de la educación, cuyo objeto se ha limitado al desarrollo de las facultades intelectuales, un poco de las físicas y casi nada de las morales. Pero aun en el supuesto de que en dichos colegios y escuelas se persiguiera el propósito del desarrollo armónico y completo de dichas facultades, no por eso dejaría de quedar limitada la compleja tarea de la educación, la cual comprende, a mi entender, a la par de lo dicho, el desarrollo de la habilidad técnica, o, en otros términos, la posesión de un arte o de un oficio manual o siquiera de los elementos para poseerlo<sup>31</sup>.

Proponía, en reemplazo de la estructura vigente, la división de los colegios nacionales en dos categorías, la primera con una duración de cuatro años y la segunda de seis, "disponiendo, afirmaba, que la enseñanza en el cuarto año sea más práctica y comercial. Son comerciantes e industriales, es decir hombres trabajadores los que necesita la República y no ilustraciones a la violeta con una hora de contabilidad en sexto año, verdadera contabilidad para poetas o literatos o para los miembros de esa decantada clase media que se trata de formar entre nosotros a imitación de la que existe en Francia"<sup>32</sup>.

Juan Agustín García, por su parte, también insistió en la necesidad de diversificar los estudios hacia orientaciones productivas. En su *Memoria* de la Inspección General de Colegios Nacionales y Escuelas Normales, presentada el 13 de mayo de 1889, señalaba lo siguiente:

"Una nación como la nuestra que se inicia en su carrera industrial y comercial debe dedicar sus mayores cuidados a otra clase de enseñanza, menos brillante si se quiere, pero más en armonía con sus necesidades actuales. Se han educado en el año 1888, 2.571 bachilleres, pero no se han dictado todavía un solo curso de comercio o industria, de enseñanza práctica. Tenemos dos grandes universidades generosamente dotadas, como la requieren los estudios superiores, pero en cambio el joven que quiera dedicarse a cualquier profesión que no entre en el cuadro doctoral no encuentra escuela que lo prepare. No podemos, pues, quejarnos de la plétora de doctores; el Estado no ofrece otro refugio a la juventud que quiere cultivar su inteligencia; y desgraciadamente, la iniciativa privada que debería suplir estos vacíos es nula en nuestra sociedad" (...). "Si en lugar de esos Colegios que anualmente diploman media docena de bachilleres fundáramos escuelas prácticas, con un plan de estudios arreglado a las necesidades locales, la concurrencia se doblaría y los resultados serían más provechosos"<sup>33</sup>.

Ninguno de estos proyectos y sugerencias tuvo eco en esos momentos. Posteriormente, cuando la crisis de 1890 determinó ciertos cambios en la concepción educativa de algunos sectores de la oligarquía, se produjeron algunos cambios en la situación. Las razones de estos cambios y sus consecuencias reales serán motivo de un capítulo especial.

#### c) Los estudios superiores

La situación de la enseñanza superior no difería en nada con respecto a la orientación general del resto de la educación. Después del período rosista y a pesar de los esfuerzos de hombres como Juan María Gutiérrez, la reorganización de las dos universidades existentes (Buenos Aires y Córdoba) se realizó sin la flexibilidad necesaria para la incorporación de las nuevas profesiones exigidas por el desarrollo y sin darle a los estudios tradicionales una orientación distinta a la de la mera profesionalización. La composición de ambas universidades, después de ser nacionalizadas, se reducía a tres facultades: Medicina, Derecho y Ciencias Físico-Matemáticas. Las dos primeras eran, por lejos, las principales. Las carreras de la facultad de Ciencias Físico-Matemáticas soportaron una política discriminatoria que provino más de las autoridades gubernamentales que de las propias autoridades universitarias. Los informes del rector de la Universidad de Buenos Aires en estos años reflejan permanentemente los reclamos de esa Facultad. En 1886, por ejemplo, el rector se quejaba en su informe anual, de lo siguiente:

"De lamentar es, Sr. Ministro, que las indicaciones del Consejo Superior y de las Facultades, hayan sido desatendidas a este respecto [se refiere a la provisión de cátedras para la Facultad de Ciencias Físico-Matemáticas] y que mientras la Facultad de Ciencias Médicas era dotada de cátedras que ella no había pedido, que ella no había reputado necesarias, la Facultad de Ciencias Físico-Matemáticas tuviera que reiterar todos los años su pedido sin éxito favorable"<sup>34</sup>.

La preponderancia de los estudios clásicos se demuestra claramente si tenemos en cuenta la composición de la matrícula universitaria. A pesar de algunas oscilaciones temporarias, desde 1883 en adelante las carreras de derecho y medicina aumentaron su importancia en desmedro de las técnicas (véase cuadro 4).

Sin embargo, este proceso no fue uniforme en todo el país. En Córdoba, la importancia de la Facultad de Ciencias Físico-Matemáticas creció a expensas —principalmente— de los estudios médicos. El cuadro 5 muestra la importancia de cada carrera, discriminando las dos universidades existentes.

A pesar de esta situación disímil entre Buenos Aires y Córdoba, la escasa importancia relativa de esta última en el conjunto de matriculados de todo el país determinó que prevaleciese la tendencia dominante en Buenos Aires. Los déficits provenientes de la escasa producción de técnicos nativos fueron cubiertos por la acción de un factor externo: los

<sup>31</sup> *Memoria presentada... (en) 1887*, t. I, pág. 986.

<sup>32</sup> *Ibidem*, t. I, pág. 988.

<sup>33</sup> Juan A. García, *Memoria de la Inspección general de Colegios Nacionales y Escuelas Normales*, 13 de mayo de 1889, en *Memoria presentada... (en) 1889*, t. III, págs. 275 a 277.

<sup>34</sup> *Memoria presentada... (en) 1887*, t. I, págs. 1018 y 1019.

inmigrantes, de los cuales una cierta cantidad eran técnicos a cargo de compañías extranjeras. El mismo rector de la Universidad de Buenos Aires, cuando trató de explicar la disminución de inscriptos en la Facultad de Ciencias Físico-Matemáticas, la atribuyó a "... que

Carrera	Años			
	1883	1886	1893	1898
Derecho	260 (30%)	216 (27%)	796 (37%)	900 (34%)
Medicina	428 (50%)	453 (56%)	760 (46%)	1.584 (54%)
Ciencias Físico-Matemáticas	174 (20%)	141 (17%)	287 (17%)	417 (11%)
Filosofía y Letras	—	—	—	27 (1%)

Fuente: *Memorias del Ministerio de Instrucción Pública*

se va arraigando en los padres de familia y en los jóvenes la idea de que la profesión de ingeniero no es una carrera entre nosotros, por la competencia del ingeniero extranjero, que lejos de encontrar trabas para el ejercicio de esta profesión, encuentra facilidades que no encontraría en parte alguna donde hubiera una facultad o una escuela que expidiera este título profesional. No deja de contribuir a esto que la mayor parte de nuestras grandes obras se hacen con capitales extranjeros, trayendo sus empresarios el personal necesario de empleados para ejecutarlos"<sup>35</sup>

La competencia del personal extranjero a la que alude el rector merece, sin embargo, un análisis más detallado. En términos generales, los inmigrantes ocuparon preferentemente los lugares ocupacionales ligados más de cerca con las actividades secundarias y terciarias<sup>36</sup>. Pero en lo referente a las profesiones de nivel universitario, las diferencias entre los nativos y los extranjeros se acentuaban notablemente. Los cuadros 6 y 7 verifican esta afirmación.

	1883		1886		1893		1898	
	Bs. As.	Córdoba	Bs. As.	Córdoba	Bs. As.	Córdoba	Bs. As.	Córdoba
Derecho	180 (26%)	80 (47%)	149 (25%)	67 (32%)	739 (37%)	57 (41%)	775 (29%)	125 (47.3%)
Medicina	363 (52.5%)	65 (38%)	354 (59%)	99 (48%)	713 (47%)	47 (33.5%)	1.517 (57%)	67 (25.3%)
Físico-Matemáticas	149 (21.5%)	25 (15%)	99 (16%)	42 (20%)	251 (16%)	36 (25.5%)	345 (13%)	72 (27.3%)
Filosofía	—	—	—	—	—	—	27 (1%)	—

Fuente: *Memorias del Ministerio de Instrucción Pública*.



<sup>35</sup> *Memoria presentada ... (en) 1887*, pág. 1027.

<sup>36</sup> G. Beyhaut, R. Cortés Conde, H. Gorostegui y S. Torrado "Los inmigrantes en el sistema ocupacional argentino" en T. Di Tella, G. Germani, J. Graciarena, *Argentina, sociedad de masas*, Eudeba, Bs. As. 1965.

(1895)			
Profesión	Argentinos	Extranjeros	Total
Abogados	1.306	200	1.506
Escribanos	888	177	1.065
Contadores	334	823	1.157
Procuradores	987	528	1.515
Dentistas	32	102	134
Farmacéuticos	408	889	1.297
Médicos	893	755	1.648
Químicos	21	59	80
Veterinarios	24	59	83
Arquitectos	66	330	396
Agrimensores	194	131	325
Ingenieros	407	1.074	1.481

Fuente: Censo Nacional de 1895.

A través de ellos se observa fácilmente el predominio de los nativos en los estudios jurídicos y el de los extranjeros en los científico-técnicos.

La paridad que se observa en los estudios de medicina tiene algunos aspectos que merecen aclararse. La mayor parte de los nativos se encuentra en el rubro *médicos*, mientras que en el resto de las carreras ligadas a estas ciencias, pero de carácter más especializado (dentistas, farmacéuticos, etc.) predominan marcadamente los extranjeros.

A través de la descripción precedente se advierte con claridad un hecho obvio: las necesidades de recursos humanos para el funcionamiento del sistema económico fueron satisfechas por un agente "externo", tanto al sistema educacional nativo como al país mismo: los inmigrantes. Sin embargo, los sucesivos intentos por modificar esa situación y su ulterior y sistemático fracaso, merecen ser explicados.

Cuadro 7  
PROFESIONALES POR CARRERAS UNIVERSITARIAS Y NACIONALIDADES (1895)

	Argentinos	Extranjeros	Total
	2.181 (71%)	905 (29%)	3.086 (100%)
Jurídicas	1.333 (43%)	1.746 (57%)	3.079 (100%)
Médicas	334 (29%)	823 (71%)	1.157 (100%)
Ciencias Económicas	702 (29%)	1.653 (71%)	2.355 (100%)
Científico-Técnicas			

Los proyectos de Sarmiento, de Pizarro, de los inspectores nacionales y de los directores de colegios nacionales pueden ser encuadrados dentro de la categoría de proyectos *pragmáticos*. Tal como se presentaron, todos ellos revelan que se operaba sobre la base de una relación muy directa es decir, sin casi ningún tipo de mediaciones— entre economía y educación. Para mejorar la producción agrícola, minera o industrial, no había más que fundar escuelas especializadas en esos rubros. Esto bien puede deberse en gran parte al optimismo pedagógico propio de todo este período, pero también está indicando otro hecho no menos importante: a diferencia de lo que pudo suceder en los países capitalistas de Europa y Estados Unidos, donde la modificación del carácter de la enseñanza fue una exigencia impuesta por las necesidades de los nuevos grupos sociales y económicos surgidos a partir de la Revolución Industrial, en la Argentina los proyectos de modificación fueron un intento previo al cambio económico y llevaban la intención además— de promoverlo. Es decir, mientras que en el modelo clásico de desarrollo capitalista la educación fue una variable dependiente, en la Argentina se trató de hacerla jugar como independiente. Los grupos interesados en el cambio, pero sin posibilidades de actuar directamente sobre la economía, pretendieron hacerlo a partir de la educación. Desde Belgrano hasta Sarmiento, ésta parece ser la característica común.

En última instancia, las razones del fracaso de los intentos diversificadores en la educación residió en la ausencia de base social que los sustentara. Una esquemática descripción de los diferentes sectores sociales existentes en este período ayudará a comprender esto y permitirá, a su vez, advertir como el desarrollo de la educación cumplió más que una función económica una función esencialmente política.

De hecho, esto significa que los sectores sociales con intereses distintos a los de la oligarquía carecían de poder suficiente como para generar el cambio a partir de la estructura económica misma. El más típico de estos sectores puede ser el industrial; un análisis somero de su composición demuestra que era significativamente débil<sup>37</sup>. Cuantitativamente, la mayor parte de sus miembros eran propietarios de pequeños talleres, con escaso poder económico y más escaso aun poder político, debido, en buena medida, a su origen inmigratorio.

Los industriales vinculados con actividades de elaboración de productos agrarios (azúcar, vino, alcohol, etc.) tenían intereses ligados estrechamente con los productores rurales y contaban —como en el caso del azúcar, por ejemplo— con una muy importante protección estatal. Por último, los restos del movimiento artesanal del interior parecen haber basado su estrategia en la oposición a cualquier forma de modernización de las actividades industriales único camino para lograr el autoabastecimiento del mercado interno de expansión—, porque esto también los afectaba con la misma intensidad, quizá que la política librecambista oficial<sup>38</sup>.

Teniendo en cuenta esta composición, no sorprende que los movimientos proteccionistas con respecto a la industria local hayan tenido su origen en necesidades de la misma oligarquía rural. En la década del 70, por ejemplo, un grupo muy destacado de personalidades de la elite ilustrada inició un movimiento pro-industrialización de algunas materias primas producidas en el país, especialmente la lana. La orientación de este grupo —formado, entre otros, por Carlos Pellegrini, Dardo Rocha, Miguel Cané, Vicente F. López, etc.—, hacia posiciones de esa naturaleza parece paradójico si se tiene en cuenta las actitudes posteriores de muchos de ellos que, desde puestos oficiales, continuaron la política no industrialista de los gobiernos de la época. Sin embargo, si se consideran los motivos por los cuales estos personajes asumieron posiciones proteccionistas, la paradoja se desvanece. La baja continua de los precios de los artículos pecuarios y el cierre de la exportación de lana argentina a los Estados Unidos fueron los principales factores que preocupaban a los productos ganaderos nacionales en esos momentos. Esta situación —explican E. Gallo y Cortés Conde— sugirió a un grupo muy representativo de ganaderos la conveniencia de industrializar la lana en el país, posición reflejada desde 1867 en innumerables editoriales de los *Anales de la Sociedad Rural Argentina*. "Las postulaciones proteccionistas de la década del 70 representaban, en consecuencia, un momento de la evolución ganadera

<sup>37</sup> Véase R. Cortés Conde, *ob. cit.*

<sup>38</sup> José Carlos Chiaramonte, *Problemas del europeísmo en la Argentina*, Universidad Nacional del Litoral. Facultad de Ciencias de la Educación, Paraná, 1964.

y desaparecieron cuando la aplicación de nuevas técnicas posibilitó una mejor adecuación en el mercado internacional<sup>39</sup>

Son, pues, las necesidades y los intereses rurales los que condicionan la aparición y desaparición de las inquietudes industrialistas. Esta incapacidad para autogenerar una política consecuentemente favorable a su desarrollo, producto de su propia debilidad, parece haber sido una de las características más importantes del sector industrial argentino en este período.

Cuadro 8  
MOVIMIENTO COLONIZADOR EN SANTA FE

Año	Número de colonias	Extensión colonizada
1875	61	680.000
1880	65	714.913
1885	131	1.549.776
1890	241	2.757.578
1895	339	3.802.587

Fuente: Comblit, Gallo y O'Connell, "La generación del 80 y su proyecto: antecedentes y consecuencias". en *ob. cit.*

Tampoco los sectores agrarios medios gozaron de poder. En este caso en particular es necesario hacer ciertas distinciones según las zonas, porque no se dio un proceso similar en todo el país. En todo el río bonaerense, los mecanismos de distribución de la tierra impidieron que los inmigrantes y los nativos interesados tuvieran acceso a ella en condiciones diferentes de la de arrendatarios. En el litoral y la zona cuyana, en cambio, se produjeron fenómenos distintos. La distribución de tierras en Santa Fe, por ejemplo, condujo a que, en 1884, sólo el 24 % estuviera concentrado en poder de grandes propietarios; el 39 % estaba distribuido en pequeñas propiedades y el Estado conservaba todavía el 37 % restante. El movimiento colonizador, si bien tuvo lugar en el marco de una política favorable a los grandes intereses, permitió la aparición de un sector relativamente amplio de campesinos medios, que introdujeron formas modernas de explotación agrícola.

En la zona cuyana, por otra parte, el precio de la tierra apta para la explotación vitivinícola era accesible a las posibilidades de los inmigrantes, que traían técnicas e instrumental apropiado, de manera tal que en 1914 el 72 % de los extranjeros que dirigían establecimientos agrícolas en Mendoza, eran propietarios del suelo<sup>40</sup>

Sin embargo, como pudo observarse a través del cuadro 2, la importancia de Buenos Aires sobre el resto del país era manifiestamente superior. Por otra parte, la orientación de estos sectores agrarios periféricos se canalizó a través de las expresiones políticas del radicalismo que, como veremos con cierto detenimiento más adelante, no cuestionó los valores de la oligarquía sino que aspiró a participar de ellos sin modificarlos sustancialmente.

Dentro de la misma pauta, puede encuadrarse el comportamiento de los sectores medios urbanos, a los cuales una difundida interpretación otorga la característica de ser promotores de políticas industrialistas<sup>41</sup>. Por lo menos en el caso argentino, esta caracterización no ha podido ser verificada empíricamente. Al contrario, algunos estudios recientes<sup>42</sup> confirman la impresión, según la cual la clase media urbana—al igual que los sectores agrarios periféricos—

<sup>39</sup> E. Gallo y R. Cortés Conde, *ob. cit.*, pág. 88.

<sup>40</sup> Sergio Bagú, *Evolución histórica de la estratificación social en la Argentina*. UBA, Facultad de Filosofía y Letras, Bs. As. s/f.

<sup>41</sup> John J. Johnson, *La transformación política de América Latina*, trad. de Mario Calés y Gabriela de Civiny, prólogo de Sergio Bagú. Lib. Hachette, Bs. As., 1961.

<sup>42</sup> Luis Ratinoff, "Los nuevos grupos urbanos: las clases medias" en Seymour Lipset y Aldo Solari (comp.) *Elites y desarrollo en América Latina*, Paidós, Bs. As., 1967. Peter H. Smith, *Carne y política en la Argentina*, Paidós, Bs. As.

defendió el ordenamiento económico tradicional, cuestionando meramente los aspectos políticos del sistema que eran, por cierto, aquellos que impedían su participación en el poder.

... los intereses rurales los que constituyen el eje del desarrollo. Son, pues, las necesidades y los intereses rurales los que constituyen el eje del desarrollo. Esta investigación para entender las políticas económicamente favorables a un desarrollo productivo de un grupo débil, parece haber sido una de las preocupaciones más importantes del sector industrial argentino en este período.

**Cuadro 8**  
**MOVIMIENTO DEL INFLACION EN PARITA DE**

Año	Índice de consumo	Índice de precios
1980	100	100
1981	105	105
1982	110	110
1983	115	115
1984	120	120
1985	125	125
1986	130	130
1987	135	135
1988	140	140
1989	145	145
1990	150	150
1991	155	155
1992	160	160
1993	165	165
1994	170	170
1995	175	175
1996	180	180
1997	185	185
1998	190	190
1999	195	195
2000	200	200
2001	205	205
2002	210	210
2003	215	215
2004	220	220
2005	225	225
2006	230	230
2007	235	235
2008	240	240
2009	245	245
2010	250	250
2011	255	255
2012	260	260
2013	265	265
2014	270	270
2015	275	275
2016	280	280
2017	285	285
2018	290	290
2019	295	295
2020	300	300
2021	305	305
2022	310	310
2023	315	315
2024	320	320
2025	325	325
2026	330	330
2027	335	335
2028	340	340
2029	345	345
2030	350	350

Fuente: Comité Galio y Sigal, "La formación del 80 y su proyección: simbiosis y convergencia", ob. cit.

Tampoco los sectores agrarios mejoraron su posición. En este caso en particular es necesario hacer ciertas distinciones según las zonas, porque no se dio un proceso similar en todo el país. En todo el ámbito pampeano, los mecanismos de distribución de la tierra impidieron que las familias y los pequeños productores tuvieran acceso a ella en condiciones diferentes de la de los grandes. En el litoral y la zona sur, en cambio, se produjeron cambios distintos. La distribución de tierras en Santa Fe, por ejemplo, condujo a que en 1984 solo el 24% estuviera concentrado en poder de grandes propietarios. En 39 de estos departamentos se produjeron cambios y el Estado conservaba todavía el 37% restante. El movimiento distributivo de la tierra tuvo lugar en el marco de una política favorable a los grandes intereses, permitiendo la aparición de un sector relativamente amplio de campesinos medios, que introdujeron formas modernas de explotación agrícola.

En la zona sur, por otra parte, el hecho de la tierra para la explotación viviente era accesible a las posibilidades de los pequeños productores locales e industriales pequeños, de manera tal que en 1984 el 73% de los pequeños productores agrícolas en Mendoza eran propietarios del suelo.<sup>10</sup> Sin embargo, como para avanzar a través del campo, la importancia de Buenos Aires sobre el resto del país era manifiestamente superior. Por una parte, la orientación de estos sectores grandes propietarios se centró a través de las expresiones políticas del voluntarismo que, como veremos con cierto detenimiento más adelante, no concuerdan los valores de la oligarquía sino que trajeron a participar de ellos en modificaciones sustanciales. Dentro de la misma línea, puede considerarse el movimiento de los sectores medios urbanos, a los cuales una fructífera investigación sobre la comercialización de los productos de política industrial.<sup>11</sup> Por lo menos en el caso argentino, esta orientación no ha podido ser verificada empíricamente. Al contrario, algunas estadísticas muestran, confirmando la hipótesis, según la cual la clase media urbana —al igual que los sectores agrarios propietarios—

<sup>10</sup> E. Galio y R. Sigal, "El campo pampeano", ob. cit., pag. 88.  
<sup>11</sup> Según según Ezequiel Galio y Silvia Sigal, "La formación del 80 y su proyección: simbiosis y convergencia", ob. cit., pag. 88.  
<sup>12</sup> John J. Johnson, "La transformación política de la zona sur de Santa Fe", en Ezequiel Galio y Silvia Sigal (comp.), "El campo pampeano", ob. cit., pag. 107.  
<sup>13</sup> Luis Rabinovitch, "Los nuevos grupos urbanos en clase media", en Ezequiel Galio y Silvia Sigal (comp.), "El campo pampeano", ob. cit., pag. 107.  
<sup>14</sup> Ezequiel Galio y Silvia Sigal, "El campo pampeano", ob. cit., pag. 88.

1968. Ezequiel Galio (h.) y Silvia Sigal, "La formación de los partidos políticos contemporáneos: la U.R.C. (1890-1916)" en T. S. Di Tella, G. Germani, J. Graciarena y colaboradores, *ob. cit.*

### CAPÍTULO III LA FUNCIÓN POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN

Las distorsiones que el programa de recuperación nacional elaborado por los intelectuales proscriptos durante el gobierno de Rosas sufriera en su aplicación concreta, afectaron a todos los órdenes del mismo. La *colonización* no produjo una distribución equitativa de las tierras públicas sino el pasaje de propiedades fiscales a un escaso número de manos privadas; los *ferrocarriles* se extendieron según las necesidades de los sectores agroexportadores y no según un criterio racional de desarrollo equilibrado; la *inmigración* no se promovió con el sentido original de atraer al país a una población con hábitos industriales, provenientes de los países del norte de Europa, sino que se atrajo masivamente a la población de los países del sur. En lo que hace específicamente a la *educación*, la distorsión consistió en que no se la desarrolló con un criterio pragmático sino manteniendo las notas más características de la enseñanza tradicional: enciclopedismo con predominio de las materias humanísticas.

El desarrollo de la educación en este marco cumplió, más que una función económica, una función política. Si bien la educación cumple un papel político en toda sociedad y en toda época histórica, en la medida que a través de ella se realiza el proceso de socialización de las nuevas generaciones dentro del marco de referencia de la cultura dominante —el cual, por supuesto, incluye nociones acerca de la legitimidad de la distribución del poder—, en cada período y lugar determinado ese papel político asume formas particulares. En el caso que aquí nos interesa, el sentido político de la educación tiene varias connotaciones, todas ellas de similar importancia.

En primer lugar, la difusión de la enseñanza estaba ligada al logro de la estabilidad política interna. Esto se comprende fácilmente si se piensa en las teorías en boga en la época acerca del papel moralizador de la enseñanza. "Un pueblo ignorante siempre votará por Rosas", había sintetizado Sarmiento y, efectivamente, se pensaba que la educación, en la medida que difundiera masivamente ciertos principios, contribuiría con eficacia en la tarea de eliminación de los focos de resistencia al gobierno central que permanecían, especialmente, en el interior del país. Recuérdese, en este sentido, que una vez derrocado Rosas, los gobiernos posteriores tuvieron que enfrentar sucesivos levantamientos en las provincias del interior, al mando de caudillos montoneros. Por este motivo, no resulta extraño comprobar el contenido —algunas veces francamente político— de las lecturas incluidas en los libros para la escuela primaria. Existen serias dificultades para presentar datos cuantificados sobre el contenido de los libros de lectura, ya que un análisis de ese tipo sólo podría hacerse sobre la consulta de series completas y representativas, a las cuales no es posible acceder fácilmente. Sin embargo; frases como las siguientes ilustran con claridad sobre lo que aquí queremos significar:

"El vulgo (que es decir casi todo el mundo) recibe sus opiniones ya hechas. Cuando la fábrica es mala, las recibe malas, que vale tanto como erróneas o poco favorables al bienestar de la sociedad"<sup>43</sup>  
"Amar a la patria es amar la libertad, es amar la ley, es amar el orden, es amar la autoridad, es respetarla, sostenerla, defenderla, es sacrificar las malas pasiones. Amar la patria es detestar y combatir la tiranía, es detestar y combatir la anarquía"<sup>44</sup>.

Asimismo, algunos títulos de lecturas ejemplifican nuestra hipótesis: "Dedicatoria a la juventud americana de una obra sobre las relaciones entre la Iglesia y el Estado", "La libertad y sus efectos", "La política", "Discurso de J. Milton sobre la libertad de prensa", "El siglo XIX y la Revolución", "Libertad de comercio", etc.<sup>45</sup>.

Influye bastante en esto el hecho que una buena parte de los libros de texto pertenecían a personajes políticos relevantes del momento. Marcos Sastre, Juan María Gutiérrez, el mismo Sarmiento, escribieron sus propios libros de texto para las escuelas. Es posible, también, que a medida que el tiempo transcurría, los libros fueran perdiendo el contenido político *directo*, reemplazado por otro, mucho más mediatizado, donde lo *moral* jugó un papel fundamental. Estas hipótesis, sin embargo, deberían ser confirmadas y precisadas con los respectivos estudios empíricos.

Pero la función política de la enseñanza tuvo todavía un significado más: a través de ella —especialmente en los niveles medios y superior— se tendió a formar un tipo de hombre apto para cumplir papeles políticos, excluyendo otros objetivos, tales como el de formar un hombre apto para las actividades productivas. Al fijar de esta manera su objetivo, la enseñanza se convirtió en patrimonio de una *élite*, porque el personal político que admite cualquier sistema, y más un sistema oligárquico como el de entonces, es necesariamente reducido.

Esta característica —la de estar destinada a perpetuar en una *élite* las funciones directivas de la sociedad— es la que permite hablar de la educación argentina del siglo pasado como de una educación oligárquica.

<sup>43</sup> Marcos Sastre, *Selección de lecturas para la niñez*, libro de lectura autorizado por el Consejo Nacional de Educación, Igón, 2ª serie, 4ª ed., Bs. As., 1884, pág. 107.

<sup>44</sup> J. B. Igón, *El mosaico argentino: lecciones útiles de diversos caracteres de letra manuscrita...* Igón, Bs. As., 1894.

<sup>45</sup> Juan María Gutiérrez, *El lector americano, colección de trozos escogidos, extractados y ordenados por Juan María Gutiérrez*, Casavalle, 7ª ed., Bs. As., 1874.

Pero lo que unifica, además, a todo el pensamiento educativo de la época dentro de la categoría de oligárquico es que aun los intentos diversificadores-pragmáticos tuvieron ese carácter. Si la función de los colegios nacionales y la universidad era formar una *élite* directiva, la función de la fragmentación del sistema en varias escuelas profesionales especializadas era la de alejar de esa *élite* directiva a otros núcleos en ascenso. Antonio Gramsci planteó con agudeza este problema, cuando afirmó que el carácter social de una escuela determinada consiste en que cada grupo posee su propio tipo de escuela para perpetuar, a través de ella, una función directiva o instrumental. "La multiplicación de los tipos de escuela profesional —agregó— tiene pues a eternizar las diferencias tradicionales, pero como en esas diferencias tiende a provocar estratificaciones internas, hace nacer por eso la impresión de ser una tendencia democrática"<sup>46</sup>.

Este fenómeno fue claramente visible en la Argentina después de 1890, cuando hizo crisis el sistema y algunos sectores de la oligarquía advirtieron que si la única alternativa educacional que se ofrecía a los sectores medios en ascenso era la alternativa tradicional, éstos comenzarían a reclamar su participación en el poder.

En países como el nuestro, donde la diversificación del sistema educativo no respondía en esa época a los requerimientos del desarrollo económico —que transitaba por vías diferentes—, el sentido político que persiguen intentos de esa naturaleza es claramente visible. Esto explica porqué esos intentos provinieron siempre de los sectores oligárquicos y por qué, complementariamente, los sectores medios en ascenso se opusieron a ellos defendiendo la vigencia del sistema tradicional.

Conviene, a efectos de una mayor claridad, historiar sucintamente los acontecimientos de este período en relación a la enseñanza enciclopedista y a los intentos profesionalistas posteriores a 1890, para ejemplificar estas afirmaciones generales.

#### a) El enciclopedismo

Existe un consenso generalizado en cuanto a ubicar el decreto de creación de colegios nacionales en varias capitales de provincias, elaborado por el gobierno del general Mitre en 1863, como la fecha de iniciación en el país de una enseñanza media con caracteres más o menos definidos. El sentido de esta creación fue explícitamente político. Cuando, algunos años más tarde, Mitre tuvo que explicarlo, se refirió a ellos con estas palabras:

"Lo urgente, lo vital porque tenemos que educar a los ignorantes bajo pena de vida, es robustecer la acción que ha de obrar sobre la ignorancia, sin desperdiciar un solo peso del tesoro cuya gestión nos está encomendada, para aplicarlo al mayor progreso y a la mayor felicidad de la sociedad, antes que la masa bruta predomine y se haga ingobernable y nos falte el aliento para dirigirla por los caminos de la salvación. Es por eso que al lado de las escuelas primarias tenemos 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 viva y sostenga con armas mejor templadas las posiciones desde las cuales se gobierna a los pueblos"<sup>47</sup>.

Con este criterio, francamente elitista, se fueron creando colegios nacionales en casi todas las capitales de provincias.

El desarrollo de los colegios nacionales y los esfuerzos que ello implicó, ocasionaron las críticas de algunos sectores. Sarmiento, por ejemplo, reclamó insistentemente por la prioridad de la enseñanza primaria, sobre cualquier otro nivel. Sin embargo, ya en 1878, parecía un tanto desengañado y afirmaba con un agudo sentido sociológico, que "...no volverá a reproducirse el movimiento popular que en 1857 hizo subir el número de los alumnos de ocho mil a once mil, de once mil a trece mil al año siguiente y de esta cifra a diez y seis mil" (...) "sobrevinieron épocas de calma, período de riqueza y contentamiento, y los hombres que influyen en la dirección dada a la política se abandonaron a las inspiraciones de clase y cuidaron de desenvolver de preferencia la educación superior, en la universidad y colegios preparatorios"<sup>48</sup>.

Cuadro 9  
CREACIÓN DE COLEGIOS NACIONALES  
(1863-1900)

Año	Colegios
1863	Buenos Aires

<sup>46</sup> Antonio Gramsci, *Los intelectuales y la organización de la cultura*, trad. de Raúl Sciarreta, Lautaro, Bs. As., 1960, págs. 122 y 123.

<sup>47</sup> Bartolomé Mitre, *Discurso en el Senado, 16 de julio de 1870*, en Manuel Horacio Solari, *Historia de la educación argentina*, Paidós, Bs. As., 1949, pág. 204.

<sup>48</sup> D. F. Sarmiento, *Obras completas*, t. XLIV, págs. 204 y 205 (la bastardilla es nuestra).

1865	Tucumán Mendoza San Juan Catamarca Salta
1869	Jujuy Santiago del Estero Córdoba San Luis
1871	La Rioja
1874	Rosario
1887	La Plata
1889	Paraná
1892	Buenos Aires (norte) Buenos Aires (sur)
1898	Buenos Aires (oeste)

Fuente: *Censo Escolar de 1909*.

La distribución de recursos del presupuesto educacional es un buen indicador de las preferencias oficiales por este ciclo de enseñanza (ver cuadro 32). Pero lo que también preocupaba era que ese desarrollo se hacía sobre la base de una enseñanza humanista clásica, que resultaba meramente preparatoria para la universidad. La discusión acerca del carácter de la enseñanza se replanteó alrededor de 1884 cuando se anunció la reforma del plan de estudios. Desde las direcciones de varios colegios nacionales del interior llegaron propuestas al Ministerio de Instrucción Pública, entonces ejercido por Eduardo Wilde, en el sentido de orientar la enseñanza hacia contenidos productivos. Paul Groussac, director del Colegio Nacional de Tucumán, había propuesto ya en 1881, la supresión de varios colegios nacionales y su reemplazo por escuelas primarias superiores de contenido práctico. Eusebio Gómez, director del Colegio Nacional de Rosario, en su informe correspondiente a 1884, señalaba que "...antes que abogados, médicos, estadistas y literatos, el país reclama imperiosamente el concurso de comerciantes, industriales, agricultores, ingenieros y trabajadores en general"<sup>49</sup>. Proponía, en consecuencia, la supresión de materias no adecuadas a esos objetivos y su reemplazo por otras del tipo de la química industrial, agricultura teórica y práctica, química aplicada, etc. Ese mismo año, reclamos similares hacía el director del Colegio Nacional de Salta, señor Eliseo J. Outes, y el de Concepción del Uruguay. Honorio Leguizamón, quien afirmaba la necesidad de incorporar al nuevo plan de estudios cátedras como mecánica práctica "...que el progreso industrial y fabril de nuestro país reclama urgentemente". También desde Córdoba el Sr. Telasco Castellanos —rector del Colegio Nacional de esa ciudad— hacía reclamos de ese tono<sup>50</sup>.

A pesar de todos estos pedidos, el programa sancionado respetó la tradición enciclopedista y la consolidó aún más. El nuevo plan no sólo no preveía ninguna orientación productiva para la enseñanza, sino que tampoco separaba los establecimientos de contenido humanista de los de contenido científico. Establecía la escuela única (es decir, no bifurcada por especializaciones), mantenía el latín como materia y acentuaba el predominio de las materias humanísticas sobre las científicas.

	1870	1874	1876	1879	1884	1888	1891	1893
Humanísticas	49 (37%)	43 (33,3%)	53 (40%)	51 (39%)	55 (42%)	66 (50%)	63 (54,3%)	54 (45,76%)

<sup>49</sup> El proyecto de P. Groussac puede consultarse en la *Memoria del Ministerio de Instrucción Pública* del año 1881, págs. 448 y 449. El de Eusebio Gómez, en la de 1883, pág. 463.

<sup>50</sup> El reclamo de Telasco Castellanos está registrado en la *Memoria* del año 1883, pág. 463; el de H. Leguizamón, en la de 1884, pág. 623.

Científicas	39 (29,5%)	44 (34,2%)	47 (36%)	50 (38%)	44 (33%)	41 (31%)	34 (29,3%)	41 (34,74%)
Idiomas	32 (24%)	31 (24%)	24 (18%)	24 (18%)	25 (19%)	18 (14%)	19 (16,3%)	22 (18,64%)
Prácticas	12 (9%)	11 (8,5%)	8 (6%)	6 (5%)	6 (6%)	7 (5%)	—	1 (0,84%)
Total	132 (100%)	129 (100%)	132 (100%)	131 (100%)	132 (100%)	132 (100%)	116 (100%)	118 (100%)

Fuente: *Leyes, decretos y resoluciones sobre instrucción superior secundaria, normal y especial*, recop. por J. García Merou, Bs. As., 1900.

El cuadro 10 muestra cómo, a partir de, 1876 y con una leve disminución en 1879, las materias humanísticas fueron creciendo en importancia por sobre las científicas; las materias de contenido práctico llegaron a desaparecer y los idiomas se mantuvieron constantes.

Los colegios nacionales, con programas de este tipo, se desarrollaron en forma desigual según las zonas del país. Un desarrollo de estas características ofrece aspectos muy interesantes para el análisis de problemas tales como la correlación entre educación y desarrollo económico. Los datos sobre el tipo especial de crecimiento de la escuela media argentina sirvieron a varios autores para apoyar las hipótesis de estudios recientes que tienden a cuestionar la forma optimista con que tan frecuentemente se correlacionan esas dos variables. El cuadro 11 muestra que en el período que va desde 1869 a 1895, varias provincias del interior del país —donde el atraso económico con respecto a Buenos Aires y al Litoral era relevante—mantenían, sin embargo, porcentajes de enseñanza media que superan al resto de las provincias. Esta característica ha sido verificada también por datos de otras fuentes<sup>51</sup> y estudios sobre períodos posteriores han comprobado que mantiene su vigencia.

Las explicaciones que se presentaron tendían a ver en este hecho una manifestación de la valoración diferencial de la educación en los sectores de clase media del interior y del Litoral. Torcuato Di Tella señaló esta característica indicando que "en ellas [las provincias del interior del país] la clase media aunque reducida en número y de débil basamento económico, mantiene importantes tradiciones culturales y familiares. Efectivamente debido a la escasa movilidad social allí existente, ella proviene en casi todos los casos desde varias generaciones de otros individuos de clase media o alta" (...) "En las provincias del Litoral, en cambio, la clase media, menos numerosa en general, se compone de individuos cuyos padres o por lo menos sus abuelos han sido campesinos de las zonas más atrasadas de Europa. Y en un par de generaciones no llegan a valorar en mucho la educación ni las tradiciones culturales de su nueva clase social, a pesar que económicamente pueden llegar a prosperar"<sup>52</sup>.

Cuadro 11  
INSCRIPTOS EN COLEGIOS NACIONALES POR CADA 10.000 HABITANTES (1869-1895)

Año	1870	1871	1872	1873	1874	1875	1876	1877	1878	1879	1880	1881	1882	1883	1884	1885	1886	1887	1888	1889	1890	1891	1892	1893	1894	1895	
Provincias	132	129	132	131	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132

<sup>51</sup> Véase Torcuato Di Tella, *Raíces de la controversia educacional en la Argentina*, Instituto de Sociología, Facultad de Filosofía y Letras, Bs. As. También el artículo de Rubén Katzman, "Estratificación educacional en las provincias argentinas", en *Desarrollo Económico* vol. 7, n° 28; y el libro del mismo Di Tella, *La teoría del primer impacto en el desarrollo económico*, Universidad Nacional del Litoral, s/f.

<sup>52</sup> Di Tella, *Raíces de la controversia educacional en la Argentina*, pág. 11.

Provincias	1869	1895
Capital Federal	—	74
Buenos Aires	4,6	8
Santa Fe	—	7,9
Entre Ríos	10,7	9,6
Corrientes	12	8,5
Córdoba	9,5	16
San Luis	32,8	23,3
Santiago	8,1	13,3
Mendoza	16,3	18,5
San Juan	25,1	13,6
La Rioja	—	11,5
Catamarca	12,8	15,7
Tucumán	8,1	6,7
Salta	9,5	6,1
Jujuy	14,6	17,2

Fuente: *Memorias del Ministerio de Instrucción Pública, Censos Nacionales.*

Más recientemente, Ana María E. de Babini ha tomado este hecho como un indicador más que probaría la hipótesis según la cual... "la asociación entre educación y desarrollo económico es más estrecha en etapas más avanzadas de desarrollo, especialmente en lo que respecta a la enseñanza superior. Aun cuando las correlaciones entre indicadores económicos y educacionales no indican el sentido de la relación, probando la hipótesis anterior conseguiríamos apoyo para suponer que la educación (principalmente la universitaria) puede ser factor causal importante de la expansión económica en etapas avanzadas de desarrollo económico, mientras que es menos probable que su influencia sea decisiva en etapas anteriores"<sup>53</sup>.

Ambas interpretaciones suponen que el crecimiento de la educación —en determinadas circunstancias— puede no cumplir una función económica, o, mejor dicho, puede estar asociado al estancamiento económico y no a su desarrollo. Ahora bien, si ese crecimiento educativo no se realizó en función de exigencias económicas, la pregunta que se plantea es: ¿en virtud de qué exigencias ha sido logrado? Nuestra respuesta está orientada en el sentido de afirmar que ese crecimiento se realizó en función de necesidades políticas que encontraron apoyo en factores muy importantes de la estructura social local, tales como los indicados anteriormente por Di Tella. Para satisfacer esas exigencias, el contenido de la enseñanza más coherente con la función política era el enciclopedismo. Este contenido —nos referimos al de la enseñanza media reflejado en el cuadro 10— no ofrecía ningún atractivo para los grupos dedicados a actividades productivas. Preparaba ya sea para el ingreso a la universidad o para los puestos en la administración pública. Tanto un destino como otro tenían una carga política muy fuerte. El título de "doctor" era casi imprescindible para tener acceso a los niveles más altos de la dirigencia política. El estudio de Darío Cantón sobre el parlamento argentino en épocas de cambio<sup>54</sup> —por ejemplo— reveló que para 1889, las cámaras de diputados y senadores del país estaban compuestas en un 96 % y 95 % respectivamente por individuos con título de médico o de abogado. La participación en las actividades políticas crecía significativamente en esos años, a tal punto que Wilde —un médico— señalaba en su memoria ministerial de 1884, lo siguiente:

"La política, gran escenario a que aspiraban a subir todos los que se sentían con aptitudes para dirigir los destinos de la Nación, no ofrecía facilidades sino a los versados en derecho. Durante los primeros años de nuestra organización, eran los abogados quienes exclusivamente ocupaban los puestos políticos. Los médicos encontraban aplicación a sus talentos en la práctica de su profesión y si no eran excluidos de la política totalmente, su falta de preparación en general para las funciones que la vida administrativa reclama los mantenía a distancia del gobierno.

"Data de épocas próximas el momento en que los médicos han extendido su esfera de acción, preparándose para el estudio de materias extrañas a su profesión para actuar en las Cámaras y en el gobierno, verificándose en esto un verdadero adelanto"<sup>55</sup>.

<sup>53</sup> A. M. Fichelbaum de Babini, *Educación y desarrollo económico*, C.I.C.E., Di Tella, Bs. As., 1967 págs 8 y 9.

<sup>54</sup> Darío Cantón, *El parlamento argentino en épocas de cambio 1890, 1916 y 1946*, Di Tella, Bs. As., 1966.

<sup>55</sup> *Memoria presentada ... (en) 1885*, pág. XCIII.

Los puestos en la administración pública eran también, por lo regular, puestos políticos, ya sea por la función misma para la cual se creaban o por el mecanismo utilizado para conseguirlo: el "favor", la gratificación por el voto, etc.

La carrera política y la participación en la vida política de la época era patrimonio casi exclusivo de un sector de la población nativa. Los extranjeros, en su gran mayoría, se mantenían marginados de estas actividades. Muy pocos se naturalizaban y no existían incentivos para que lo hicieran.

En virtud de estos factores, es posible suponer que una zona como el Litoral con grandes porcentajes de población inmigratoria dedicada a actividades económicas en expansión, no haya percibido la educación como una vía de ascenso aconsejable, fenómeno que se mantuvo durante las primeras generaciones de hijos de inmigrantes.

	1895	1914
Buenos Aires	0,2	2,3
Resto del país	0,1	0,9

Fuente: G. Germani.

Algunos colegios de la zona evidenciaron no sólo una situación de estancamiento, sino también de retroceso. El Colegio Nacional de Rosario, por ejemplo, registró continuos descensos en su número de inscriptos, que pasaron de 169 en 1885 a 108 en 1889. Ese año, su director trató de explicar los motivos de esta decadencia y adujo, entre las principales causas "...la índole esencialmente industrial y comercial de esta ciudad"<sup>56</sup>.

Pero el hecho que avala con mayor fuerza la hipótesis de las motivaciones políticas del crecimiento de la enseñanza en el interior es que los colegios nacionales de esa zona no aparecieron como producto de iniciativas propias, sino como manifestación del interés del gobierno central por lograr la formación de *élites* integradas en la ideología del grupo bonaerense. Los colegios nacionales dependieron del gobierno central en todos sus aspectos y tendían —tal como lo explicó Mitre— a formar *élites* homogéneas e integradas en los valores de la *élite* central.

En el cuadro 9, donde figuran los años de fundación de los colegios, se advierte que el impulso inicial estuvo puesto en las provincias del interior; sólo en 1874 se creó uno en Rosario y en la década del 80 aparecieron otros en La Plata y en Paraná.

Quizás lo más importante de este proceso es que la enseñanza media —y en menor medida la superior— contribuyeron a formar un sector de clase media con preparación y aspiraciones hacia el ejercicio de funciones políticas que, en el contexto de un sistema oligárquico de poder, estaban reservadas exclusivamente a una minoría. Esta *clase política*<sup>57</sup> creció con más fuerza en el interior y en Buenos Aires. Si aceptamos la hipótesis según la cual un sector frustrado en sus aspiraciones ocupacionales genera algún tipo de ideología anti *statu quo*<sup>58</sup> deberíamos probar que en este período efectivamente se produjo esto y que el contenido de esta ideología estaba fuertemente cargado de planteos donde la aspiración a compartir el poder era el elemento fundamental.

El surgimiento del radicalismo y la revolución del 90 como hechos políticos principales, parecen confirmar la hipótesis, al menos para Buenos Aires, donde la enseñanza media tuvo mayores progresos. El interior, sin embargo, parece haber podido absorber con mayor facilidad las aspiraciones de ese sector en tanto se mantuvo relativamente constante y se contaba —además— con la salida de la migración hacia otras zonas.

La aspiración a la participación política fue el elemento clave en el programa radical de este período. Por encima de las diferencias que separaban a hombres como Alem, Mitre, Goyena, Estrada, Aristóbulo del Valle, etc., todos se unieron en un programa basado en las reivindicaciones democráticas expresadas por la consigna del sufragio universal. Es importante observar que el programa aprobado en el mitin del Jardín Florida, donde quedó constituida la Unión Cívica, realizado el 1° de setiembre de 1889, no incluía ninguna apreciación sobre la política económica oficial vigente.

Este énfasis sobre los aspectos políticos de la estructura social ha permitido hablar de la acción del radicalismo como *complementaria* de la acción de la generación del 80. "En cierto modo —han afirmado Gallo y Sigal— el radicalismo completa en el plano político la asimilación al modelo europeo: es *moderno* allí donde la *élite* de 1880 era *tradicional*. En cambio, en lo económico —siempre teniendo como límite 1916— el silencio de la Unión Cívica Radical

<sup>56</sup> Memoria presentada ... (en) 1889, t. II, pág. 100.

<sup>57</sup> El concepto de *clase política* hace referencia a los grupos que ejercen el poder o se hallan empeñados en tener acceso a él. Dentro de la clase política existe un grupo particular y más reducido —la *élite* política o dirigente—, que está compuesto por aquellos individuos que ejercen efectivamente el poder en un momento determinado. Véase T. B. Bottomore, *Minorías selectas y sociedad*, Gredos, Madrid, 1965 págs. 19 y 20.

<sup>58</sup> Véase Torcuato Di Tella, *La teoría del primer impacto del crecimiento económico*, ob. cit.

frente a problemas claves del proceso económico y su reacción tipo «indignación moral» frente al acento que sobre la actividad económica ponen sus opositores, representa en cierta medida un recurso de valores del tipo *tradicional*: es tradicional allí donde la *élite* del 1880 era moderna.<sup>59</sup>

El análisis del comportamiento de los sectores medios representados por el radicalismo con respecto a la educación permite aclarar desde este ángulo el contenido de esa complementariedad. Como vimos hasta aquí, la *élite* de 1880 llevó sus planteamientos modernizantes a la educación dentro de ciertos límites muy estrechos. Al difundir en sectores relativamente amplios una enseñanza enciclopedista y humanista, promovió la aparición de un grupo que presionaba para que la estructura política del sistema se permeabilizara. Evidentemente, la conducta más favorable a la oligarquía no era, precisamente, fomentar el crecimiento de esas presiones. Para impedir esto sólo se le presentaban dos alternativas: la primera, y más simple, era frenar el progreso educacional. Desde un punto de vista ideológico, la *élite* de 1880 no podía optar por una alternativa de este tipo. La convicción de que el desarrollo educativo era garantía y signo de progreso estaba muy arraigada —sinceramente o no, no interesa— en la gran mayoría de los políticos de la época, independientemente de su tendencia. La segunda salida era, precisamente, modernizar la orientación de la enseñanza, diversificando los estudios medios hacia carreras técnico-profesionales. De esta forma se canalizarían hacia otros sectores de actividad a un grupo amplio de posibles aspirantes al poder. Esta salida —que era coherente con el pensamiento de orientación positivista de un núcleo importante de la *élite* de 1880— se manifestó en dos ocasiones con posibilidades de realización. La primera fue en la década 1890-1900 y la analizaremos enseguida; la segunda se produjo en 1915, cuando la oligarquía se decidió, por fin, a llevar a cabo un proyecto de esta índole y estableció la escuela intermedia y la secundaria especializada.<sup>60</sup>

El arribo al poder de Hipólito Yrigoyen en 1916 determinó la anulación de estas reformas y un regreso al plan tradicional. Esta actitud —aparentemente paradójica— era coherente con el comportamiento que hasta esos momentos habían tenido frente a la educación los sectores radicales: en la medida que la preparación humanista-enciclopédica era un medio eficaz de preparación para reclamar la participación en el poder político, los sectores medios defendieron su vigencia y la mantuvieron, oponiéndose a cualquier intento renovador de la índole antes mencionada. Los argumentos para esta oposición tienen mucha similitud con los esgrimidos frente a la tendencia marcadamente economicista de la oligarquía: se decía que los valores humanísticos representaban al espíritu nacional mientras que el utilitarismo era extranjero.<sup>61</sup> Lo que al radicalismo le interesaba no era tanto modificar la estructura de la educación desde el punto de vista de sus contenidos, sino posibilitar la ampliación de las posibilidades de acceso a la enseñanza. De ahí el contenido democratizador de sus reivindicaciones en este plano.

Con este marco de referencia, creemos, es posible interpretar las actitudes del radicalismo frente a fenómenos como los de la Reforma Universitaria de 1918 que, como se sabe, afectó principalmente a los aspectos *políticos* de la enseñanza superior y no a la orientación de los estudios, en la cual se mantuvo la preponderancia de derecho y medicina.

#### b) La década 1890-1900

La crisis de 1890 determinó una merma sustancial en los aportes de capital extranjero al país. Los acontecimientos políticos y la crisis de Baring Brothers eran elementos suficientes para atemorizar a los inversores europeos con respecto a la Argentina. Internamente, la baja de salarios y la desocupación creciente motivaron una retirada masiva de inmigrantes. Para esa fecha el número de personas que ingresaba al país era similar al que regresaba a Europa o se embarcaba hacia Brasil. El excedente de inmigrantes sobre emigrados en 1890 fue de sólo 49.320 personas, frente a los 220.260 del año anterior. En 1891, el saldo fue todavía peor: salieron 29.837 personas más de las que ingresaron.

Sin embargo, debido a la desocupación motivada por la suspensión de los planes de obras públicas, construcciones, etc., no se advirtió la falta de mano de obra. La tarea de recuperación estuvo a cargo —fundamentalmente— del aumento de la producción local y de los bajos salarios. Si bien esta situación pudo haber motivado en parte a algunos sectores de la oligarquía para orientar la enseñanza hacia contenidos productivos, no parece posible que haya sido el elemento clave. Más bien debe pensarse en la existencia de una combinación de factores, donde, además de la crisis económica, actuaba como motivo importante la crisis política que sobrevino con la Revolución del 90. Éste fue un movimiento donde, según las descripciones conocidas, jugó un papel relevante la juventud universitaria de Buenos Aires, impedida de acceder al poder político.<sup>62</sup>

<sup>59</sup> Ezequiel Gallo (h.) y Silvia Sigal, "La formación de los partidos políticos contemporáneos: la U.C.R. (1890-1916)" en T. S. Di Tella, G. Germani, J. Graciarena y colaboradores, *Argentina, sociedad de masas*, Eudeba, Bs. As., 1965.

<sup>60</sup> Los antecedentes y datos sobre este intento se concentran en la obra de Carlos Saavedra Lamas, *Reformas orgánicas en la enseñanza pública, sus antecedentes y fundamentos*, Peuser, Bs. As., 1916.

<sup>61</sup> Ricardo Rojas, *La restauración nacionalista. Crítica de la educación argentina y bases para una reforma en el estudio de las humanidades modernas*, 2ª ed., La Facultad, Bs. As., 1922, pág. 149.

<sup>62</sup> Véase las siguientes obras: Juan Balestra, *El noventa: una evolución política argentina*, Roldán, Bs. As., 1934. Roberto Etchepareborda, *La revolución argentina del 90*, Eudeba, Bs. As., 1966. José M. Mendia y Luis V. Naón, *La Revolución del 90*, Artes y Letras Bs. As., 1927. Luis V. Sommi, *La Revolución del 90*, Editorial Pueblos de América.

No es causal, por eso, que los proyectos ministeriales de esta década, destinados a lograr la diversificación de la enseñanza, se basen en las críticas ya formuladas en el sentido de que la escuela media preparaba exclusivamente para la universidad o para la administración pública.

En el análisis de estos proyectos tenemos que distinguir dos planos diferentes: el del proyecto en sí y el de las realizaciones concretas. En este segundo nivel, lo único que puede señalarse es la creación de dos escuelas comerciales en Buenos Aires (una para varones y otra para mujeres) en 1890 y 1897, respectivamente, otra en Rosario, en 1896, y al final de la década, la creación de la primera escuela industrial.

Mientras esto sucedía en la enseñanza media, también la escuela primaria recibía la influencia de las nuevas corrientes. A partir de la acción de las primeras generaciones de maestros normalistas, educados en un ambiente de tipo cuasi-positivista, se comenzó a reclamar la introducción del trabajo manual como materia de enseñanza. Mientras algunos pretendían darle a esta materia un carácter *educativo*, otros sostenían que debía entenderse como una actividad *industrial*. Ya en 1889, el Colegio Nacional de Corrientes, dirigido por Santiago Fitz Simon, había incorporado el trabajo manual en calidad de cursos libres; en 1892, el Poder Ejecutivo nombró una comisión para que estudiara la aplicación de esta asignatura a la escuela primaria y a los jardines de infantes. La mayoría de la comisión era favorable a la adopción del trabajo manual con carácter educativo y recomendó, en su dictamen, la adopción de ese sistema, considerando que era el único que satisfacía las finalidades de la escuela primaria.

Por su parte, los partidarios del trabajo manual encarado industrialmente tuvieron oportunidad de aplicar sus concepciones en algunos lugares del Litoral. En la provincia de Corrientes, por ejemplo, la experiencia realizada en las escuelas populares, permitió a Pedro Scalabrini presentar un proyecto de reformas de la escuela primaria que dividía la enseñanza en dos ciclos; en el primero, de cuatro años, se daría la enseñanza común y general; en el segundo, de dos años, se enseñaría un oficio a elección del alumno. Los talleres creados en estas escuelas y en algunos colegios nacionales fueron todos de tipo artesanal: encuadernación, fotografía, costura, talabartería, carpintería, pintura, etc.

Esta acción estuvo limitada a las provincias de Buenos Aires y del Litoral; el resto sólo participó muy embrionariamente y, a pesar del entusiasmo con que se encaró la tarea, no logró cambiar la fisonomía de la educación. Poco a poco, el trabajo manual quedó reducido a una materia más en los programas de estudio, sin conseguir impregnar su carácter al resto de la enseñanza.

Esta serie de innovaciones en el ciclo primario y medio no implicaron una modificación sustancial de la estructura del sistema educativo. Sin embargo, a nivel ministerial se plantearon proyectos que sí implicaban esa modificación, pero que no consiguieron la sanción legislativa correspondiente.

En 1895, el entonces ministro de Instrucción Pública, Dr. Antonio Bermejo, señalaba la necesidad de modificar los planes de estudio de los colegios nacionales. "tomándose las medidas para que la enseñanza sea eminentemente práctica"<sup>63</sup> Dos años después, volvía a repetir sus críticas a la enseñanza oficial caracterizándola de esta manera:

"Hasta el presente, los planes de estudio de los colegios nacionales han encaminado la juventud estudiosa de nuestro país a las carreras universitarias cuyas facultades se ven invadidas por los estudiantes que terminan sus estudios secundarios en todos los colegios nacionales de la República. El defecto de la enseñanza, tal cual se da por los planes actuales, a más de los resultados deficientes como preparación para los cursos universitarios, por el cúmulo de materias y a extensión de los cursos, en cada año, es considerar a una rutina perjudicial ciertas ramas del comercio, de la industria, de la agricultura, etc., nuestras principales fuentes de riqueza pública, que no pueden desarrollarse sin el auxilio de conocimientos variados y positivos"<sup>64</sup>

Recomendaba, a continuación, un plan de estudios con un ciclo básico de cuatro años y luego un período de dos, especializado según la distribución de las fuentes de producción de todo el país.

Al año siguiente, Luis Beláustegui reemplazó a Bermejo, pero continuó manteniendo las intenciones de su antecesor. Recomendaba, en su *Memoria*, la adopción del plan de Bermejo, repitiendo las críticas de aquél sobre el conjunto del sistema educativo.

A Beláustegui lo reemplazó Osvaldo Magnasco. Magnasco mantuvo también las orientaciones anteriores, obteniendo los mismos resultados negativos.

La prosperidad económica había renacido en el país, pero no en virtud del adelanto técnico en la producción —a pesar que esto en cierta medida se había logrado—, sino por el bajo costo de la mano de obra y la abundancia de tierra sin explotar<sup>65</sup>

Bs. As., 1957. Alfredo Parera Dennis, "Claves para la historia argentina: La Revolución del 90". en *Fichas de investigación económica y social*, n.º 6, junio de 1965, *Revista de Historia*, n.º 1, Bs. As., 1957.

<sup>63</sup> *Memoria presentada... (en) 1896*, t. I, págs. XXI a XXIII.

<sup>64</sup> Citado en J. B. Zubiaur, *ob. cit.*, págs. 11 y siguientes.

<sup>65</sup> H. S. Ferns, *ob. cit.*, pág. 480.

Esta prosperidad restableció también la indiferencia tradicional hacia los estudios que se apartaron de las carreras "doctorales". En 1898, el director de la Escuela Nacional de Comercio de la ciudad de Buenos Aires señalaba lo siguiente:

"Con mucho sentimiento debo declarar que nuestra escuela no ha recibido apoyo alguno de parte de los hombres de negocios de la Capital, ni de tantas otras personas de quienes bien podría esperarse una palabra de aliento. Parece que las Intendencias de Guerra y Marina y las autoridades de la Aduana ignoran por completo la existencia de este establecimiento. Hace algunos años tuve ocasión de recomendar un excelente estudiante al Ministerio de Hacienda, y al joven se le dijo que presentase una recomendación de alguna persona influyente, pues en aquel departamento nadie conocía la escuela en que se había educado"<sup>66</sup>.

Cuadro 13  
MATRÍCULA EN LAS ESCUELAS COMERCIALES  
(1890-1900)

Año	Capital	Rosario	Capital (mujeres)
1890	153	—	—
1891	225	—	—
1892	366	—	—
1893	475	—	—
1894	491	—	—
1895	512	—	—
1896	530	50	—
1897	582	133	142
1898	659	153	?
1899	666	132	?
1900	673	238	?

Fuente: *Censo Escolar de 1909*.

Los reclamos a favor de una mayor ligazón entre educación y economía fueron inclusive, reflejados a nivel presidencial. En el discurso que Roca pronunció ante las cámaras legislativas en 1899 expresaba ese deseo, aunque enfatizando la orientación hacia la agricultura.

"El país —decía Roca en el mensaje de 1899— debe esforzarse en aumentar y mejorar en cantidad, calidad y precio, aquellos ramos de producción que tienen ya fácil aceptación en los mercados extranjeros, absteniéndose de proteger industrias efímeras, en condiciones de irremediable inferioridad, con evidente menoscabo de nuestras grandes y verdaderas industrias, la ganadería y la agricultura, tan susceptibles todavía de adquirir un inmenso desenvolvimiento" (...). "La instrucción general para ser fecunda, ha de contraerse a ciencias y artes de aplicación, a cosas prácticas, a las lenguas vivas y a conocimientos de utilidad material e inmediata. Creo que se hace indispensable entrar resueltamente en ese orden de ideas y abandonar tradiciones y costumbres cuyos deplorables resultados pueden sentirse y palpase no sólo entre nosotros sino en todas las civilizaciones que se han dejado dominar por ellas. En la esperanza de poder contribuir a esos objetos, solicitaré vuestra cooperación para la fundación de colegios y escuelas de agricultura, y demás industrias de inmediata aplicación"<sup>67</sup>.

<sup>66</sup> *Memoria presentada ... (en) 1899*, t. IV, pág. 83.

<sup>67</sup> Comisión Nacional de Monumento al Tte. Gral. Julio A Roca, *Mensajes del presidente Roca*, t. I, págs. 201 a 203.

Sin embargo, los proyectos fueron rechazados<sup>68</sup>. La economía parecía desenvolverse satisfactoriamente sin esas escuelas, y el optimismo no tenía límites. Cuando la oligarquía se dio realmente cuenta del peligro que suponía el sistema de enseñanza tal como se lo había establecido, ya era demasiado tarde.

### c) Una interpretación diferente

Esta interpretación del sistema educativo creado en las dos últimas décadas del siglo pasado en nuestro país difiere de las escasas explicaciones que hasta ahora se dieron sobre el mismo fenómeno. Sin pretender desviar el curso de este trabajo hacia la crítica de otras postulaciones, puede ser útil intentar una confrontación con alguna hipótesis diferente. Una de las pocas que ha sido presentada con ese carácter y desde la cual se intentó ofrecer una versión coherente del funcionamiento de la educación argentina es la que Gustavo F. J. Cirigliano planteó en sus últimos escritos.

Para Cirigliano, la variable central en la explicación de este problema reside en las necesidades económicas y no —como se intenta probar aquí— en las necesidades políticas. Según esta hipótesis, el sistema educativo creado en las últimas décadas del siglo pasado sería una respuesta a los requerimientos de una estructura económica dependiente, basada en la exportación de materias primas y concentrada en las actividades portuarias. "La estructura educacional del país —afirma Cirigliano— estaba pensada en función de preparar *funcionarios portuarios*: individuos discretamente cultos, literaria y espiritualmente alienados, teóricamente preparados para la vida de gran urbe, pero de hecho inútiles para salirse de la esfera de lo aprendido y fundamentalmente dependientes. Esto fue posible porque la estructura educacional del país fue pensada para Buenos Aires y para Buenos Aires concebido como simple puerto. Este puerto capitalino, para toda la maniobra de importación, depósito, control y exportación, necesita una hilera de burócratas: desde los más altos abogados presidenciables hasta el más modesto escribiente. Y a esa formación estaba orientada la educación, de manera proporcional, en sus tres niveles"<sup>69</sup>.

Cirigliano no intenta probar empíricamente sus afirmaciones, sino que las presenta en calidad de esquema previo de trabajo. Sin embargo, a través de toda esta investigación no apareció ninguna evidencia tan fuerte como para probar una hipótesis de ese tipo. La correspondencia que se puede establecer entre educación y economía dependiente está al nivel de decir que la educación correspondió a dicha estructura económica en la medida que no incluyó dentro de sí a ninguna forma de preparación de recursos humanos para actividades técnicas, y no, como parece sugerir la hipótesis de Cirigliano, a través de la formación de funcionarios portuarios. Incluso la descripción que él mismo ofrece de esos funcionarios no coincide con lo que la economía puede requerir en calidad de tal.

A pesar de la gran imprecisión que caracteriza el lenguaje con el cual Cirigliano planteó sus hipótesis, algunos párrafos confirman la impresión según la cual trata de decirnos que entre economía y educación existe —en el período que aquí estamos analizando— una correspondencia activa, o sea, que la educación responde a las necesidades de la economía formando los recursos humanos que ella precisaba para su funcionamiento. Así, por ejemplo, afirma que "...todo estaba determinado para un previo mercado de puestos. *La clase baja cosecha y faena; la clase media embla; la clase alta dirige la operación de exportar*"<sup>70</sup>.

La descripción de la estructura económica de la época no parece confirmar una apreciación tan rotunda. Si bien algunos sectores de la clase baja se dedicaban a tareas de tipo rural, otros sectores se radicaban en el ámbito urbano, rechazados por las pocas posibilidades de tener acceso a la tierra, y comenzaban a desarrollar actividades de tipo semiartesanal. Por otra parte para las actividades que Cirigliano asigna a la clase baja no se requería una escuela primaria obligatoria, porque esas tareas se podían cumplir perfectamente sin saber leer y escribir. Al respecto vale la pena recordar los conceptos de James Scobie acerca de lo técnicamente fácil que resulta el cultivo del trigo, por ejemplo, que fue uno de los cultivos básicos.

Con respecto a la clase media, los datos empíricos rechazan aun más la esquemática caracterización de Cirigliano. Los sectores medios formados por el colegio nacional no estaban vinculados con ninguna actividad productiva. El burócrata era un funcionario de la administración estatal y no estaba ligado sino muy mediatamente con las actividades del puerto. Por otra parte, esta hipótesis no logra explicar por qué los colegios nacionales tuvieron tanto éxito en el interior del país, donde no existía ninguna forma de actividad portuaria. Además, y según este esquema, los

<sup>68</sup> El 31 de mayo de 1899, con la firma de Julio A. Roca y Osvaldo Magnasco, se elevó al Congreso Nacional un proyecto de Plan de Enseñanza General y Universitaria acompañado de un mensaje en el cual se explicitaban los deseos del gobierno en el sentido de dar a la enseñanza un carácter más utilitario. Un año después, el gobierno elevó ante el Congreso otro proyecto en el cual se establecía la supresión de varios colegios nacionales y su transformación en escuelas prácticas. Este proyecto ocupó la atención de la Cámara de Diputados durante varios meses hasta que, finalmente, fue rechazado. Es útil recordar que la oposición fue encabezada por Alejandro Carbó —un representante destacado del normalismo de entonces— y que los principales argumentos radicaron en el carácter *antidemocrático* del proyecto, en tanto dejaba a un sector de las provincias sin posibilidad de renovar localmente sus *élites* y, por otra parte no permitía que un vasto sector del alumnado de la escuela media recibiera formación general. Véase el debate completo en el *Diario de Sesiones de la Cámara de Diputados de la Nación* mayo-setiembre de 1900.

<sup>69</sup> D. Gustavo F. J. Cirigliano, *Educación y futuro*. Columba, Bs. As., págs. 80 y 81. Véase también, del mismo autor, *Educación y política, el paradójico sistema de la educación argentina*. Librería del Colegio, Bs. As., 1969.

<sup>70</sup> G. F. J. Cirigliano, *ob. cit.*, pág. 83 (bastardilla en el original).

colegios comerciales debieron haber tenido un desarrollo mucho más amplio que el que tuvieron; sin embargo, hemos visto que tienen un surgimiento tardío, una muy escasa importancia numérica y que su existencia era desconocida inclusive hasta por los funcionarios de la Aduana del puerto de Buenos Aires.

En cuanto a la clase alta, es cierto que dirigía o controlaba las operaciones de exportación, pero seguramente no lo hacía a partir de los conocimientos adquiridos en instituciones de educación y, menos aún, en la universidad.

No resulta, pues, demasiado fructífero intentar explicar el sentido del sistema educativo argentino a través de una correspondencia lineal y un tanto mecánica entre educación y economía. La correspondencia que existe entre esos dos sectores de la estructura social se dio al nivel que una economía agroexportadora basada en la producción extensiva no requería un aparato de formación de recursos humanos capacitados técnicamente. De allí que el sistema educativo argentino no incluyera por mucho tiempo ninguna forma para satisfacer requisitos de ese tipo. Pero si nos quedáramos meramente en el planteamiento de la relación entre economía y educación, tendríamos que concluir que no hacía falta estructurar un sistema de enseñanza como el que se formó, ni hacer crecer la educación de la población de la manera como se lo hizo. Ante la presencia de estos hechos es necesario intentar alguna explicación que se enfrente satisfactoriamente con los datos empíricos y logre explicarlos. Creemos que la hipótesis de las motivaciones políticas satisface suficientemente la prueba y permite explicar, adicionalmente, hechos tales como el origen oligárquico de los proyectos que tendían a modificar en un sentido industrialista el sistema educacional, o el comportamiento de los sectores medios que consolidaron el sistema tradicional y no intentaron modificarlo.