

### PROPUESTAS Y CONTRAPROPUESTAS DE REFORMAS DEL SISTEMA EDUCATIVO (1920-1940)

#### 1. Contexto histórico económico y social (1910-1940)

Hacia el comienzo del siglo XX el país atravesaba una de las fases más importantes en cuanto a la incorporación de inmigrantes trabajadores venidos de Europa como consecuencia del sobrante de la Revolución Industrial en su segunda etapa y, de las guerras.

Para fines del siglo XIX había crecido en la Argentina la actividad de los frigoríficos (Fodor y O'Connell, 1973), cuya carne se destinaba a la exportación y a proveer el mercado interno. También se desarrollaron los molinos harineros y las envasadoras. La innovación en esta rama fueron las galletitas, alfajores y bizcochos. Los productos textiles junto con los metalúrgicos constituían el rubro de mayor volumen de las importaciones de bienes de consumo para la población. La elaboración de algodón y lana se incrementó en las provincias del noreste. La zona metropolitana de Buenos Aires (integrada por Capital Federal y el Gran Buenos Aires) y algunos centros urbanos como Rosario

y Córdoba acunaron los mayores focos industriales. A su vez, la crisis en las regiones agropecuarias del interior del país ocasionó una oleada de migraciones internas de trabajadores rurales que abandonaron sus residencias ante la falta de perspectivas y de trabajo, y se dirigieron hacia Buenos Aires y el Litoral.

Desde 1910 en adelante, los dirigentes conservadores, socialistas y radicales compartieron la preocupación por alejar a la masa de la población de las propuestas políticas que pudieran poner en riesgo el sistema de dominación vigente. La entrada de inmigrantes había aumentado la conflictividad social debido a la cultura y filiaciones anarquistas o comunistas que muchos de estos nuevos trabajadores traían de sus experiencias europeas.

Tanto la clase política dirigente como los partidos burgueses de la oposición admitían que, para seguir ostentando el poder dentro de un régimen republicano y democrático, se hacía completamente necesario aceptar algún nivel de negociación que incluyera a los nuevos sectores sociales y a sus demandas populares participativas (Cattaruzza, 2012).

Así, la llamada ley Sáenz Peña de 1912 constituyó un primer paso en la construcción del régimen político democrático en la Argentina. Sin embargo, la ampliación del sufragio y del voto secreto y obligatorio fue una condición necesaria, pero no suficiente, para la vigencia efectiva de la democracia política y para que todas las personas gozaran de plenos derechos (Ansaldi, 2000).

Si bien el voto obligatorio fue pensado como un mecanismo para construir forzosamente ciudadanía, la falta de experiencia política en el juego democrático, favoreció las prácticas fraudulentas y manipuladoras respecto al acto electoral.

La reforma de 1912 aspiraba, por una parte, a incorporar al movimiento obrero al sistema político. A su vez, esperaba por medio de la legalidad que otorga el principio de ciudadanía,

alejarse y debilitar la fuerza de las organizaciones obreras, que proponían medidas de acción directa de carácter insurgente, para obtener mejoras en sus condiciones de trabajo y de vida en general.

Desde la promulgación de la ley de sufragio universal, el panorama político comenzó a modificarse dado que, candidatos de diferentes partidos (como la Unión Cívica Radical o el Partido Socialista) pudieron acceder a cargos, a nivel provincial y también, comenzaron a ocupar bancas en el Congreso Nacional (Romero, 1983). Estos cambios se relacionan con ciertas modificaciones que estaban ocurriendo a nivel social, dado el gran afluente de inmigrantes que arribaba al país. A esto se sumó la creciente diversificación de la clase media (Romero, 1983: 99), provocando el debilitamiento de la oligarquía y su consecuente pérdida de apoyo en el plano político, hecho que se vio plasmado en las elecciones nacionales de 1916.

En efecto, los resultados de las elecciones de 1916 consagraron presidente de la República al candidato radical Hipólito Yrigoyen. Sin embargo, la UCR fue minoría en el Congreso Nacional y en buena parte de las provincias, se mantuvieron los gobernadores conservadores. Luego de 1918 el radicalismo obtuvo la mayoría en la cámara de diputados, pero los conservadores siguieron predominando en la de senadores. También mantuvieron sus posiciones de poder económico y social tradicional en la Sociedad Rural y su vínculo con las empresas de capital extranjero. Ante este desequilibrio de fuerzas, Yrigoyen recurrió frecuentemente al recurso de la intervención federal en las provincias díscolas.

El estilo que la conducción de Yrigoyen inauguraba permitió el ascenso de los sectores medios urbanos relegados o excluidos del juego político, quienes fueron favorecidos por el incremento del gasto público y del empleo estatal. Estas medidas

chocaban, por un lado, con algunos sectores conservadores que participaban del gobierno y, por otro, con el descontento de los obreros urbanos que no se beneficiaban con el incremento de la burocracia estatal y veían relegados sus reclamos sindicales, salariales y gremiales.

En los aspectos económicos y productivos, el gobierno radical se propuso consolidar y expandir la economía primaria exportadora, pero también contemplar una modificación en la distribución de la riqueza a favor de los sectores medios urbanos y de profesionales. El estallido en 1914 de la Primera Guerra Mundial trajo consigo la interrupción de las exportaciones y la disminución de las importaciones. El gobierno ensayó apoyos importantes hacia las nuevas industrias sustitutivas como la textil o la metalúrgica, reemplazando los artículos y bienes de producción importados que la coyuntura de guerra imposibilitaba.

Los conflictos y las luchas obreras durante el primer gobierno radical, ponían en evidencia que la expectativa integracionista no se estaba cumpliendo. Los grupos sociales que controlaban el sector exportador no se encontraban dispuestos a otorgar aumentos de salarios ni a aceptar leyes que protegieran y establecieran los derechos de los trabajadores.

Ante la disyuntiva de reasegurar los intereses de los sectores propietarios y de tomar medidas que inclinaran a los obreros hacia el radicalismo, la UCR se propuso desarrollar un rol de mediación de los conflictos de clase (Rapoport, 2000). Para ello el gobierno se transformó en árbitro de los conflictos entre obreros y patrones. Sin embargo, dos hechos significativos desprestigiaron este intento. Uno, conocido como la “Semana Trágica” (Bilsky, 1984), tuvo lugar en 1921. En él, la represión policial- militar sobre los trabajadores de los “Talleres Metalúrgicos Vasena”, que se manifestaban en demanda de una

jornada laboral de ocho horas, dejó como saldo alrededor de cien muertos. El otro hecho que empañó al primer gobierno de Yrigoyen fue lo que posteriormente el escritor Osvaldo Bayer denominó “La Patagonia Rebelde”. Se refiere a la represión y los indiscriminados fusilamientos que por intermedio del coronel Héctor Varela se realizaron sobre los obreros huelguistas de Río Gallegos entre 1921 y 1922.

En octubre de 1922 asumió la presidencia de la Nación Marcelo T. de Alvear. Éste encarnaba dentro del partido radical al sector anti personalista y más cercano a la filiación con los grupos de la elite conservadora, y a la apertura con los capitales extranjeros. Para 1925 se registró un importante aumento de las inversiones provenientes de los EEUU (Fodor y O’Connell, 1973), efectivizadas a través de empresas relacionadas con la industria frigorífica, la energía y los bienes de consumo durables. Inmediatamente, este giro de amplitud en la relación con los EEUU trajo una competencia directa y en cierto sentido se deterioraron las relaciones comerciales con Gran Bretaña, país que había hegemonizado las inversiones de capital, los empréstitos y la venta de productos en el país. Por ejemplo, el ferrocarril de origen inglés versus los automóviles y colectivos de origen americano simbolizaban la puja de las inversiones en esos momentos.

Durante la década de 1920, la sociedad argentina vivió un proceso de acelerados cambios y de gran movilidad social. En Buenos Aires, estos cambios se manifestaron con mayor rapidez. El ascenso social de los sectores populares urbanos fue un fenómeno característico de esos años. Muchos hijos de inmigrantes progresaron instalando un pequeño comercio, ocupando un puesto público o estudiando una carrera universitaria. El pasaje desde la condición de hijo de obrero a la de integrante de los sectores medios significaba un mejoramiento significativo en

el plano económico y un reconocimiento a su condición de ciudadano con participación política. Los nuevos sistemas de transporte (tranvía, subterráneo y ómnibus-colectivo) acortaron las distancias entre los suburbios y el centro, facilitando el traslado de los obreros y empleados desde los barrios periféricos hacia sus lugares de trabajo. Los barrios fueron definiendo un perfil laboral específico. Así, aquellos en los que se instalaron fábricas o los cercanos al puerto alcanzaron un perfil obrero, como Barracas, La Boca, San Telmo (Rock, 2010), Boedo, Parque Patricios y San Cristóbal. Otros fueron típicos barrios de sectores medios, como Villa Urquiza, Devoto y el centro de Belgrano. El Barrio Norte era el territorio exclusivo de la elite porteña, con sus palacetes al estilo francés.

Así, frente a la cultura de esa elite tradicional, se fue gestando en los barrios una nueva cultura popular, resultado de la fusión de los grupos nativos y de los nuevos grupos de inmigrantes, que tenían aspiraciones de ascenso social.

Hacia el final del mandato de Alvear el país atravesaba un período de menor conflictividad social como producto de la mejoras en el campo económico, “en particular por la recuperación de los salarios reales” (Cattaruzza, 2012: 58) y el aumento de las exportaciones agropecuarias. Además, el Estado se involucró en la creación de sindicatos que brindaban mejores condiciones, aunque las mejoras eran limitadas. Pese a todo, el personalismo contaba con más apoyo que el antipersonalismo (Horowitz, 2015), lo cual explica el éxito de Yrigoyen en las siguientes elecciones.

En 1928 Yrigoyen es elegido nuevamente como presidente de la República. Su segundo gobierno se desarrolló dentro de un panorama económico internacional muy complicado, por la profunda crisis mundial que estalló en 1929 y por la creciente oposición interna. Yrigoyen intentó seguir afianzando su apoyo

social o alianza con los sectores medios. Su gabinete estuvo compuesto por hombres surgidos de los comités barriales. En el Congreso sus representantes eran mayoritariamente hijos de inmigrantes y profesionales universitarios, a diferencia de lo que había acontecido en la primera presidencia, donde los cargos importantes y gran parte de los legisladores pertenecían a familias de la oligarquía.

Desde el Yrigoyenismo se apoyó la nacionalización de los recursos petroleros del país (Rock, 2010), explotados hasta entonces por el capital norteamericano (Standard Oil) esgrimiendo una clara política antiimperialista, pero apoyándose para ello en los intereses británicos que fueron favorecidos con una reducción de los derechos aduaneros sobre sus artículos y sobre la importación de equipos para el refinamiento de petróleo. Ante la amenaza de los terratenientes, Yrigoyen disminuyó el gasto público desacelerando la estructura de protección estatal y desgastando la relación entre el gobierno y los comités partidarios. De manera que la depresión económica afectó el apoyo popular que las clases medias otorgaban al Yrigoyenismo (Rock, 1997).

Las implicancias y repercusiones de la crisis financiera y productiva internacional afectaron de inmediato a la economía Argentina (Devoto, 2002), sujeta como estaba a los vínculos con el comercio internacional (Rapoport, 2000). Los ingresos aduaneros bajaron como consecuencia de la retracción del comercio internacional, el peso nacional perdió valor, disminuyeron las exportaciones y las importaciones. El más cruento correlato fue la caída de los salarios y una elevada desocupación. Las principales entidades que agrupaban a los terratenientes y a los exportadores se aliaron en contra de Yrigoyen y buscaron apoyo en los sectores descontentos del ejército. El 6 de septiembre de 1930, un golpe militar encabezado por los generales Agustín P.

Justo y José F. Uriburu puso fin a la segunda presidencia de Yri-goyen. La oligarquía terrateniente retomó el control del Estado.

Los historiadores denominan década del 30 al período comprendido entre 1930 y 1943. En esos años y a partir del golpe militar de Uriburu, la oligarquía recuperó el control del Estado, perdido en los gobiernos radicales de 1916 a 1930; reorganizó su poder y dio lugar a la “restauración oligárquica”. Otra denominación utilizada frecuentemente para aludir a esta etapa, es la de “década infame” (Portantiero, 1987) dada la naturalidad con la que los dirigentes políticos que regían el Estado practicaban el fraude electoral (Rapoport, 2013) y la sistemática corrupción.

A partir del año 1930, la doble crisis económica y política<sup>3</sup> que impactó sobre la sociedad argentina, puede considerarse como el punto de partida de transformaciones de larga duración. Sus alcances se extendieron más allá de la década y a su vez marcaron el rumbo del proceso histórico que protagonizó la sociedad argentina durante gran parte del siglo XX.

En efecto, el crack financiero de Wall Street originó una crisis económica mundial que trastocó las relaciones comerciales internacionales vigentes, afectando los términos del intercambio que Argentina, como periferia, mantenía con los países centrales, exportando materias primas e importando manufacturas. Por este motivo, a partir de 1930, algunos sectores de los grupos dominantes impulsaron un proceso sustitutivo de importaciones de manufacturas industriales que originó la expansión de la industria nacional y el surgimiento de una nueva clase obrera.

El Estado por su parte, asumió un papel diferente del cumplido en etapas anteriores, interviniendo de manera cada vez más activa en cuestiones económicas y sociales. El panorama internacional afectado por la crisis trajo aparejado un cambio

---

<sup>3</sup> Por doble crisis se hace referencia a la crisis económica que comenzó en 1929, y se expandió por el mundo a partir de 1930, y el golpe de Estado del 6 de septiembre de 1930.



en las relaciones comerciales y una nueva orientación que dejó atrás los principios del liberalismo económico y dio paso a un nuevo escenario donde primaron las relaciones preferenciales, el aislacionismo y el proteccionismo estatal.

En la conferencia de Ottawa en 1932, Gran Bretaña, principal comprador de carnes y cereales argentinos, redujo significativamente sus compras, al dar prioridad a las naciones o ex colonias inglesas, para la adquisición de materias primas y alimentos. Esta decisión tuvo un gran impacto sobre el funcionamiento del capitalismo agrario argentino.

Además, se deterioran muy fuertemente los términos del intercambio (Rapoport, 2013) entre los países centrales como Gran Bretaña y los periféricos como Argentina. Así los precios de las materias primas cayeron un 40% en relación con los productos industriales. De ahí que el desempleo y la reducción de los niveles salariales fueran las principales dificultades y la consecuencia inmediata que sufrieron los trabajadores al inicio de la década.

El pacto Roca – Runciman de 1932 (Rapoport, 2000) intentó reafirmar la relación de complementación entre la economía argentina y británica. Las cláusulas más importantes del acuerdo fueron las siguientes: Argentina se aseguraba una cuota de importación no inferior a las 390.000 toneladas de carne enfriada, aunque gran Bretaña se reservaba el derecho de restringir sus compras cuando lo creyera necesario. El 85% de las exportaciones del país debían realizarse a través de frigoríficos extranjeros, el 15% restante la realizaban empresas argentinas, siempre y cuando fuera colocado mediante buques y comerciantes británicos. Por su parte la Argentina se comprometía a mantener libre de impuestos el carbón y otros productos británicos. Además debía brindar a las empresas británicas de servicios públicos un tratamiento benévolo y de protección de sus intereses. También

se incluían la creación del Banco Central y la Corporación de Transportes. El banco estuvo constituido por capitales mixtos, pero la mayoría de accionistas y directores eran representantes de los capitalistas extranjeros, que no estaban bajo el control del Estado Nacional.

Frente a este panorama internacional la SRA (Sociedad Rural Argentina) y los grupos de la UIA (Unión Industrial Argentina) coincidieron en que el desarrollo industrial era una necesidad inmediata y una válvula de escape, al menos transitoria, para dinamizar la deteriorada producción económica dentro del país.

Respecto a la situación económica y social de los trabajadores durante la década del 30, podría decirse que no varió sustancialmente en relación con la de años anteriores. Las condiciones de trabajo eran fijadas, en la mayoría de los casos, por los patrones. No había convenios de trabajo, lo que permitía al empresario moverse con un amplio margen de arbitrariedad. Si bien los socialistas presentaban proyectos de ley en el Congreso tendientes a mejorar las condiciones de trabajo, en los que se incluían las indemnizaciones por despidos, vacaciones pagas y licencia por enfermedad, éstos no eran aprobados por la mayoría conservadora.

Sin embargo a partir de 1935, junto con el crecimiento de la actividad industrial, aumentó de modo considerable el número de huelgas (Rapoport, 2013). El conservadurismo en el poder, sin dejar de lado la represión, comenzó a buscar otro tipo de soluciones para resolver el conflicto social: la intervención del Estado en los problemas laborales (Del Campo, 1989). A través del Departamento Nacional del Trabajo, el Estado se posicionó como árbitro o mediador en las huelgas (Rapoport, 2013).

Las alianzas o acuerdos entre los distintos sectores capitalistas exportadores de la burguesía fueron posibles hasta 1943. Desde entonces surgiría una nueva relación entre el movimiento

obrero, los empresarios interesados en fortalecer el mercado interno y sectores nacionalistas del ejército, que comenzarían a ocupar importantes espacios dentro del Estado. Esta nueva alianza fue la base del movimiento liderado por Juan Domingo Perón (Murmis y Portantiero, 2004), que desplazaría del poder a la oligarquía conservadora e impulsaría un nuevo tipo de proyecto industrialista y político social, es decir, una nueva forma relacional entre el Estado y las clases sociales.

La dictadura del general Uriburu, vigente de 1930 a 1932, tuvo un fuerte impacto negativo sobre el movimiento obrero. Los comunistas y anarquistas fueron víctimas de la represión, que llevó a muchos militantes a vivir en la clandestinidad.

Según Hugo del Campo (1985) “Al terminar, pues, la década del 20, la cuestión sindicatos-partidos seguía dividiendo al movimiento obrero como en sus comienzos: dos centrales anti-políticas –la FORA<sup>4</sup> anarquista y la USA- se oponían a dos centrales “políticas”, a la vez que, dentro de cada uno de esos campos, los sectores más moderados (...) se oponían a los más extremos” (Del Campo, 1989: 242). Las centrales “políticas” se habían formado a partir de divisiones surgidas al interior de la USA (Unión Sindical Argentina, de tendencia sindicalista revolucionaria): los socialistas que se fueron de la USA conformaron la Confederación Obrera Argentina (COA) y los comunistas que se separaron de la USA crearon el Comité de Unidad Sindical Clasista (CUSC).

A pesar de sus diferencias ideológicas, en 1930 se unificaron la COA y la USA y crearon la Confederación General del Trabajo (CGT). El derrocamiento de Yrigoyen y la instauración de la dictadura militar de Uriburu, impulsaron a los dirigentes sindicales a unificar el movimiento obrero.

---

<sup>4</sup> La sigla corresponde a la Federación Obrera Regional Argentina.

En los aspectos o relaciones estrictamente políticas, Uriburu intentó imponer un proyecto de organización corporativo de la sociedad (Cattaruzza, 2012), inspirado en la experiencia del fascismo europeo. Sin embargo, sólo logró mantenerse en el poder desde septiembre de 1930 hasta febrero de 1932, debido a que los sectores oligárquicos que habían impulsado el golpe prefirieron retomar la tradicional organización política republicana basada en los principios del liberalismo conservador.

En efecto, a lo largo de 1931 se fue produciendo la fractura del uriburismo dado que dentro del gobierno empezaron a distinguirse dos facciones con proyectos diferentes: “uno que aspiraba a promover una transformación institucional profunda y otro que deseaba solamente el reemplazo del gobierno radical por otro que representara los intereses conservadores” (Romero, 1983: 155).

Dicho fraccionamiento fue en parte alentado por el general Agustín P. Justo, quien contaba con gran apoyo dentro de las filas militares pero también dentro del espectro político. Justo y otros oficiales de tendencia yrigoyenista, comenzaron a planear un contragolpe. Ante la presión desde distintos frentes, Uriburu decidió convocar a elecciones presidenciales en el mes de noviembre de 1931.

Dado el fuerte apoyo popular que aún tenía la UCR (Unión Cívica Radical), Justo presionó –y logró– que el candidato radical Alvear viera vetada su candidatura, ante lo cual la UCR optó por la abstención.

Los conservadores, los radicales anti personalistas y el partido Socialista Independiente, conformaron una alianza electoral que luego de 1932 sería conocida como “La Concordancia” (Rouquié, 1994). Esta alianza representaba los intereses de los “invernadores”, el sector más poderoso de la burguesía agraria, que logró finalmente ganar las elecciones e imponer a su

candidato, el general Agustín P. Justo como presidente y Julio Argentino Roca, hijo, como vicepresidente (Luna, 1995). Ambos asumieron en febrero de 1932. Justo gobernó hasta 1938. Su gobierno se caracterizó hasta 1935 por el abstencionismo electoral de la UCR y el accionar armado de algunos de sus miembros, así como de continuos episodios de fraude electoral por parte del oficialismo para garantizar la continuidad de sus candidatos en el gobierno. En efecto, en las elecciones de 1938 el uso del fraude permitió garantizar la elección del candidato de Justo: Roberto M. Ortiz como presidente y Ramón Castillo como vicepresidente.

Debido a sus problemas de salud, Ortiz era frecuentemente reemplazado por Castillo, hasta su renuncia definitiva en 1942, tras la cual Castillo asumió la presidencia. A diferencia de Ortiz, Castillo abandonó la política reformista que buscaba terminar con el fraude electoral y además ayudó a la consolidación de los conservadores en el poder.

Hacia el final de su gobierno, las discrepancias dentro del oficialismo, sumado al complejo contexto bélico internacional y el fuerte peso de las fuerzas armadas dificultaron que Castillo pueda imponer su candidato presidencial. El final de su gobierno se vio interrumpido por un golpe de Estado ocurrido en junio de 1943. Si bien el general Arturo Rawson debía asumir como presidente, nunca llegó a jurar, y tres días después, tras un movimiento interno, fue reemplazado por el general Pedro Ramírez, quien gobernó hasta 1944 cuando, tras un golpe interno, delegó la presidencia en Edelmiro Farrell.

El golpe de 1943 fue pergeñado por miembros del llamado Grupo de Oficiales Unidos (GOU), logia interna del ejército que abogaba por la defensa nacional y dentro de la cual se fue destacando la figura del coronel Juan Domingo Perón. Desde dicha agrupación, Perón fue escalando posiciones políticas,

primero como secretario de Edelmiro Farrell, luego al frente del Departamento Nacional de Trabajo (luego transformado en Secretaría de Trabajo y Previsión), puesto al cual se sumó el de Ministro de Guerra. Hacia 1946, Perón triunfaría en las elecciones nacionales resultando presidente hasta 1952, cuyo mandato se renovarían por otro período, aunque se vio finalmente interrumpido en 1955 por un nuevo golpe de Estado.

## 2. Políticas educativas

Al sancionarse la Constitución de 1853 se le asignó también un lugar definido a la educación. Se garantizó la educación primaria en todo el territorio, el derecho de enseñar y aprender de todos los habitantes, el fomento a la entrada de extranjeros y a la introducción sin restricciones de las ciencias y las artes. El Congreso Nacional tendría la atribución de “dictar planes de instrucción general y universitaria”<sup>5</sup>. Pero, recién el 21 de Octubre de 1860, Buenos Aires juraría la Constitución y se incorporaría al Estado Nacional.

Veinte años más tarde, con la Ciudad de Buenos Aires convertida en Capital Federal de la República, se darían las condiciones propicias para la construcción de las bases legales del Sistema Educativo Nacional. Una de las instituciones instauradas fue el Consejo Nacional de Educación cuya función era la inspección de la educación común en el distrito de la Capital, en los territorios nacionales y en las Provincias.

---

<sup>5</sup> Bravo (1972: 59) citando a Agustín de Vedia, expresa que el inciso 16 del artículo 67 al que aludimos, es un agregado al texto de Alberdi que es la fuente inmediata del inciso. El mismo es tomado de las Constituciones del 19 y 26 y de la constitución chilena. Según esta interpretación la redacción de los constituyentes del 53 no fue reajustada y por lo tanto la atribución del Congreso de dictar planes de instrucción general y universitaria puede ejercitarse por leyes protectoras de este fin, pero no por concesiones temporales de privilegios y recompensas de estímulo.

El siglo XX se presentó con una serie de reformas educativas de diverso tinte ideológico y, de los planes proyectados, dos de los que han sido implementados, involucraron a todos los niveles de enseñanza<sup>6</sup>. Ambos fueron efectuados y tuvieron tan solo un año de duración. Se trató del Plan de Instrucción General y Universitaria de Osvaldo Magnasco realizado entre 1900 y 1901 y el proyecto de Saavedra Lamas llevado a cabo en el año 1916.

Uno de los planes de reforma más importante es el que corresponde a la autoría de Magnasco (Santorsola y otros, 2009). Se presentaron tres proyectos de reformas a la enseñanza, planteados como alternativas al curriculum humanista. De ellos, dos corresponden a Osvaldo Magnasco (1864-1920). Antecedentes a este proyecto fueron los de Juan Palestra, Antonio Bermejo y Juan Beláustegui.

Magnasco reafirmó las atribuciones del poder nacional, basado en el inciso 16 del artículo 67 que postulaba la acción legislativa del gobierno en cuanto a las directrices generales de la “instrucción general y universitaria. Según su parecer, el Congreso debía ocuparse de dictar los planes y programas, y delegar en las provincias la responsabilidad de la administración.

---

<sup>6</sup> Las propuestas están relacionadas a la diversa interpretación de la frase “instrucción general y universitaria” del artículo 67 inc. 16. La ambigüedad del término “general” ha provocado un debate en relación con su alcance. Al respecto, el análisis de Bravo (1972: 58-62) (antiguo pero claro) hace referencia a la triple interpretación. Es decir, 1) o bien tiene alcance a la educación exclusivamente primaria o, 2) exclusivamente secundaria o, 3) a ambas. Respecto de los tres casos cita Bravo a distintos tratadistas que habían discurrido sobre el asunto. En el primer caso según Manuel Estrada y Amancio Alcorta el artículo hacía referencia a planes de “instrucción primaria” porque (según Amancio Alcorta) la universitaria incluía la secundaria desde el momento que era preparatoria para la primera que, por lo demás, no era general sino privilegiada. Representantes del segundo caso son Gonzalez y Gonzalez Calderón. El último fundamenta que la razón de decir general es para diferenciarlo de la Constitución anterior (1826) que decía “Educación Pública” (fórmula que abarcaba todos los grados). Finalmente Rodolfo y Horacio Rivarola sostenían la tercera postura.

El Plan que presentó planteaba la articulación de todos los niveles, incluida la educación inicial. Suponía un sistema organizado en 4 etapas:

1. la enseñanza primaria preparatoria, de los 6 a los 8 años;
2. la enseñanza primaria inferior, media y superior, de 6 años de duración en total dividida en 3 ciclos de 2 años cada uno
3. la enseñanza secundaria, organizada en un ciclo general de 4 años y uno especial o preparatorio para las universidades de 3 (salvo para la Facultad de Agronomía que requería 2 años de enseñanza preparatoria),
4. la universidad, estructurada en ramas profesionales y doctorales, la primera de las cuales estaba sujeta a la regulación estatal, mientras que la segunda quedaba a arbitrio de las propias instituciones.

Magnasco propuso que la organización de la educación debía seguir el orden y los métodos de la naturaleza. La instrucción primaria debería empezar a los 8 años (la ley 1420 establecía a los 6). La enseñanza primaria preparatoria excluía explícitamente la instrucción intelectual, y se proscribía el libro y actividades perceptivas complejas. Decía Magnasco que había que incentivar la percepción en el jardín, la distracción agrícola, los ejercicios físicos. Hay que señalar que en el detalle de los contenidos del plan, se incluyeron la escritura, el deletreo y la numeración hasta 100. La enseñanza primaria tenía desde el primer grado la asignatura “Trabajo manual o agrícola, además de ejercicios físicos, anécdotas patrias, moral práctica, lectura, escritura y elementos de aritmética. En los grados superiores, se incluía geografía general y argentina, gramática, francés, dibujo y labores, la naturaleza, y finalmente higiene y medicina. Se planteaba que todas estas materias debían darse en un nivel



elemental, sin abstracciones innecesarias y con un sentido de utilidad para el progreso del país. Magnasco sostuvo que los caracteres de la educación eran: física, moral, nacional y científica, en ese riguroso orden. En cuanto a la enseñanza moral, Magnasco sostuvo el carácter fundante del sentimiento religioso, y cargó muy explícitamente contra la tradición laica.

A la enseñanza religiosa se sumarían la enseñanza perceptiva y manual, y la moral práctica, para conformar un hombre virtuoso, trabajador, ahorrativo, frugal, con inmensos beneficios para la paz individual y pública. La instrucción científica era, entonces, recién el último término del problema y no el primero, como se había planteado en reformas anteriores.

Este plan duró un año y se aplicó en el transcurso del año 1901. Magnasco propuso también la supresión de los Colegios Nacionales de Provincia proponiendo en su reemplazo escuelas de orientación técnica en artes y oficios.

Entre los años 1910 y 1914 –presidencia de Roque Saenz Peña- se aprueba (1912) el Plan de Reorganización de la Enseñanza Secundaria dispuesto por el Dr. Juan M. Garro. El “Plan Garro” estableció una nueva organización de la enseñanza en los colegios nacionales. El mismo comprendía dos ciclos: uno de cultura fundamental en cuatro años y otro superior en dos años. Se establecieron dos categorías de colegios nacionales. Los elementales con sólo el plan de cuatro años y los Superiores ubicados en Buenos Aires, capitales de provincia y ciudades importantes. Estos impartían el plan total de seis años. Este plan se mantuvo hasta 1916 año en que se pone en vigencia el propuesto por el ministro de Instrucción Pública Saavedra Lamas. Este plan comprendía toda la enseñanza, reduce a cuatro años la escuela primaria, luego continúa la escuela intermedia con tres años de estudio. Este segundo ciclo debía ser cultural aunque vocacional y práctico. Finalmente en el curso superior

se agrupaban las asignaturas de la siguiente manera: El Bachillerato estaba compuesto por las Ciencias físico-matemáticas y químico-biológicas, las humanísticas comprendían Ciencias histórico-geográficas y literario-filosóficas. Solo se aplicó un año porque no fue aprobado en el Congreso.

Tedesco (1993: 190-202), entre otros, expresa desde una mirada social e ideológica, que el surgimiento del último, estaba vinculado a los cambios producidos por el proceso de sustitución de importaciones, consecuencia de la Primera Guerra Mundial y a los cambios de tipo político, tales como la sanción de la Ley Sáenz Peña y el avance del Yrigoyenismo. Según Tedesco, Saavedra Lamas quiere limitar el acceso a la Universidad, la cual quedaba como reducto de la élite que accedería al poder. Por otra parte, la creación de la escuela intermedia sería la encargada de la selección social, la cual respondería al interés de los sectores dominantes que incluía a los industriales representados por la Unión Industrial Argentina (UIA). Justamente, una de las novedades de la reforma Saavedra Lamas fue la creación de la escuela intermedia. Pero, tal como se indica en renglones anteriores, solo un año de vigencia fue el destino de este plan. En efecto, implementado en el último año de la presidencia de Victorino de La Plaza, quedó fuera de vigencia a propósito de un decreto del Poder Ejecutivo Nacional, firmado por Yrigoyen-Salinas y fechado el 22 de febrero de 1917. Por medio del mismo, se restablecía en "... los colegios nacionales, las escuelas normales, industriales y comerciales, los planes de estudio y programas que regían antes del 16 de marzo de 1916, fecha de creación de la escuela intermedia. Analizando los requisitos que establece el nuevo decreto para hacer equivalentes los estudios realizados en una y otra modalidad, se destaca la exigencia de aprobación de materias clásicas, tales como historia de Oriente, Grecia y

Roma, Media, Moderna y Contemporánea y Geografía de Asia y África” (Puiggrós, 1998: 28).

Otro de los proyectos abarcativos de los tres niveles fue el presentado por Celestino Marcó (ministro de educación de Marcelo T. de Alvear entre octubre de 1922 y octubre de 1923). El mismo no fue implementado pero cobró importancia debido a que había sido propuesto en otro contexto ideológico.

En opinión de Martínez Paz, la primera década del siglo XX, se presentó con los primeros síntomas de una crisis que afectó no solo a los principios laicistas del liberalismo sino también a sus instituciones estratégicas entre las cuales se encontraba el sistema educativo. Surgieron en esa época distintas corrientes de ideas correspondientes a diversas expresiones del socialismo y del nacionalismo, entre otras. Todas ellas, afirma el autor, reconocían la crisis del sistema educativo y respondían proponiendo diversos proyectos e iniciativas.

Es en ese escenario que cinco meses después de la implementación del plan Salinas, Marcó -haciendo hincapié en la libertad de enseñanza- presentó a la Cámara de Diputados el proyecto antes mencionado. El mismo era un “...Proyecto de Ley Orgánica de Instrucción Pública, para satisfacer la necesidad perentoria de un ‘sistema completo y sustancial de reglas uniformes’ que, abarcando los tres órdenes de la enseñanza, realizará ‘en forma práctica, económica y científica’ los principios educativos de la Constitución” (Martínez Paz, 1979: 161).

Al año siguiente de la propuesta de Marcó y en la línea del laicismo, el mismo Salinas presentó otro “Proyecto de Ley Orgánica de Instrucción Pública” refrendado por “Yrigoyen – Salinas”. El proyecto tampoco fue aprobado a pesar de que se reiterara su presentación. Sobre la base del texto de la ley presentado al Congreso Nacional, Martínez Paz (1979: 161) expone los temas centrales del proyecto. Dice “Sus objetivos tendían (...) a lograr

la unidad y la estabilidad de las distintas ramas de la enseñanza, fijando el carácter propio de cada una: una enseñanza primaria más nacional y práctica, prestando especial atención al problema del analfabetismo; una enseñanza secundaria capaz de ofrecer elementos útiles y de aplicación inmediata; una nueva escuela normal y, por último, una enseñanza superior acorde con las necesidades y las exigencias modernas. Para ello era preciso llevar la acción educativa a todos los lugares del país, sistematizando y dando coherencia a los distintos niveles” (Martínez Paz, 1979: 161).

Continúa el autor resaltando algunos aspectos específicos correspondientes a la concepción de la educación secundaria y superior. Respecto de la primera afirma que se define como una ampliación y complemento de la primaria y que forma parte de la instrucción general mencionada en la Constitución. El carácter de preparatoria para los estudios universitarios debía reemplazarse por una enseñanza preferentemente civilizadora, educativa, de cultura general. La misión del Colegio Nacional, según el nuevo enfoque, sería completar el desarrollo de las aptitudes psico-físicas iniciado en la escuela primaria, por medio de los conocimientos más necesarios para la vida individual y colectiva. De este modo, la enseñanza preparatoria para los estudios superiores quedaría bajo la jurisdicción de las universidades fijando éstas sus programas, su duración y su extensión especializada.

Respecto de la reforma de los Planes Normales, era conveniente separar los estudios generales de los pedagógicos o profesionales, dando a los primeros el carácter de previos e intensificando los segundos en el último curso. La separación permitiría a los futuros maestros y profesores adquirir sólidos conocimientos en las ramas generales teóricas. Lo mismo que

en la práctica profesional, obstaculizados en este momento por la forma ilógica de su estructura.

Respecto de los estudios universitarios dirá el mismo autor que "...hasta ese momento, aunque las instituciones de la Educación Superior pudieron funcionar y desenvolverse al amparo de la autonomía y dentro del marco determinado por la Ley de 1885 (Ley Avellaneda), reclamaban, lo mismo que la enseñanza primaria, modificaciones en el régimen y en el gobierno de los estudios. Era preciso suprimir, prácticas y disposiciones vetustas a fin de alcanzar el nivel de las grandes organizaciones universitarias del mundo" (Martínez Paz, 1979: 152-153).

Si el artículo 67, inciso 16 de nuestra Constitución cobró significancia debido a la gran inspiración para un importante despliegue de planes y proyectos (dependiendo de la interpretación de "educación general"), no fue menos importante el artículo 14 referido al derecho de enseñar y aprender.

El derecho de enseñar, interpretado como libertad de enseñanza, fue cristalizado en el proyecto de Marcó (PM), el cual según Martínez Paz, había estado inspirado en las ideas de democracia y libertad. La enseñanza sería así oficial y libre (PM, Art. 1).

La enseñanza oficial sería dada en escuelas sostenidas por la Nación, las Provincias y los Municipios (PM, Art. 2). La enseñanza libre sería impartida por establecimientos de carácter legal, por asociaciones o por particulares. Podría recibir subsidios de la Nación, Provincias y Municipalidades. Esto último quedó planteado en el artículo cuatro del proyecto y se encontraba en íntima relación con el artículo 28 donde se establecía que la enseñanza religiosa sería ofrecida por los Ministros del Culto, de acuerdo con la voluntad del padre de familia y costeadada por el Estado. Así, se plasmaba el artículo 14 de la Constitución en una ley de educación. A su vez el artículo 67, inciso 16

determinaría los planes de estudio correspondientes a los tres niveles de la enseñanza: primario, secundario y universitario.

A pesar de todos los proyectos de reforma del sistema educativo, desde el punto de vista de las herramientas legales siguen en pie durante este período la Constitución (reformada tres veces), la ley 1420 (que solo alcanza a la escuela primaria) y la ley 1597 (universitaria). El vacío legal respecto de la escuela media se comprende debido a que devino como nivel independiente con el transcurrir de los años. Al principio era solo preparatorio de los estudios universitarios. La misma ley 1597 habla en el inciso 4 del artículo 1 de “sus institutos respectivos” (en ese momento había dos colegios dependientes de sus universidades: el Colegio Nacional de Buenos Aires, a pesar de los posteriores problemas de anexión, y el Colegio Monserrat de Córdoba). Hubo que esperar la sanción de la Ley Federal de Educación N° 24195 de 1993 para considerar todos los niveles del sistema en una sola norma.

Volviendo al período estudiado, el mensaje del presidente Alvear al abrir las sesiones del Congreso en el año 1923 hace expresa referencia a la educación, a las funciones de la educación pública y a los problemas de cada uno de sus niveles. En relación a los estudios primarios menciona el analfabetismo y semi-analfabetismo, la deserción de la escuela primaria y el trabajo infantil; en relación a los estudios secundarios sostiene la falta de orientación de los colegios nacionales y la tendencia a una educación inconexa, incompleta y verbalista. También consideró la educación universitaria en la agenda educativa del gobierno.

Sobre la base de una serie de datos estadísticos referidos a la educación primaria, afirma que “. . . Año tras año, las estadísticas escolares demuestran cómo es de reducido el porcentaje de los niños que terminan regularmente el ciclo completo de la insti-

tución primaria, y cómo no alcanza al 7% el de los niños que concurren al cuarto grado de la escuela común, para cumplir el mínimo de instrucción exigido por la ley. Debe atribuirse este hecho, entre otros motivos de orden geográfico y demográfico, a la escasez de cultura de gran parte de nuestra población, a la falta de estricto cumplimiento de las leyes que reglamentan el trabajo de los menores, a la escasez de recursos de los hogares humildes y a la carencia de institutos primarios de educación profesional”<sup>7</sup>.

Con el fin de resolver la problemática del trabajo infantil, relacionada a la falta de educación primaria, afirma el orador que el Poder Ejecutivo se propuso establecer “...proyectos de ley que tiendan a ayudar a las familias modestas y a crear institutos de educación profesional adaptados, en la ciudad y en la campaña, a las necesidades de las distintas regiones del país, para formar el obrero o artesano, diestro e inteligente, que reclama nuestro desenvolvimiento agrícola, industrial y comercial” (Ob. Cit).

Respecto de los colegios nacionales, Alvear reconocía que “...por circunstancias y motivos que no es del caso anotar, se han detenido, unas veces en su desenvolvimiento, y se han desviado, en otras, del concepto que debe inspirar a la segunda enseñanza, o sea la formación integral del hombre educado, igualmente, para afrontar los severos estudios universitarios o para iniciarse, con todo discernimiento y eficacia, en las actividades prácticas” (Ob. cit). Sobre su orientación señaló tres problemas: la práctica de una educación inconexa, incompleta y generalmente verbalista, la indisciplina y la desproporción entre el número de alumnos inscriptos en los colegios nacionales y el

---

<sup>7</sup> Presidencia Alvear, 1922-1928: Compilación de mensajes, leyes, decretos, y reglamentaciones, Volumen 1. Marcelo Torcuato de Alvear Argentina. Presidente (1922-1928: Alvear), Marcelo Torcuato de Alvear. Colaborador: Argentina Editor. Tall. Gráf. de Gerónimo Pesce, 1928. Procedencia del original. Universidad de Indiana. Digitalizado. 5 Mayo 2009.

de los que frecuentan las escuelas de comercio e industriales. Todo ello hacía necesario la sanción de una ley orgánica.

No cabe duda que la problemática del analfabetismo implicó una tarea del Estado para su modificación. Según el trabajo de Di Prieto<sup>8</sup>, la evolución de la tasa de analfabetismo en el total del país entre los años 1869 – 2010 fue la que se observa en la siguiente tabla:

**Tabla de evolución de la tasa de analfabetismo. Total País. Años 1869/2010**

AÑO	Tasa de analfabetismo	Tasa de Escolarización
1869	78,2	20,0
1895	54,4	29,6
1914	37,9	48,0
1947	13,6	---
1960	8,5	82,6
1970	7,4	---
1980	5,8	90,1
1991	3,7	95,7
2001	2,6	98,1
2010	1,9	98,9

Fuente: Informes de investigación la situación educativa a través de los censos nacionales de población, marzo 2013, Susana Di Pietro, Ariel Tófaló (coordinadores).

<sup>8</sup> Informes De Investigación De La Situación Educativa A Través De Los Censos Nacionales De Población, marzo 2013 Susana Di Pietro, Ariel Tófaló (coordinadores) Paula Medela, Egle Pitton, Gerencia Operativa de Investigación y Estadística Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.



Los autores de la fuente citada, afirman que “...en el marco de esta tendencia sostenida a la reducción del analfabetismo, la mayor intensidad en la disminución de este indicador registrada entre las primeras mediciones del período resulta lógica, si se considera que los esfuerzos en materia educativa durante los años siguientes a la conformación del Estado Nacional apuntaban justamente a la expansión del sistema educativo y, como resultado de la misma, al aumento de los niveles de alfabetización en la población nativa e inmigrante...”(Ob. cit). Expresan, sobre los porcentuales de la tasa de escolarización primaria que la misma... “es genérica (sin especificación del nivel educativo al que asisten) salvo en los censos de 1960, 1980 y 1991, en los cuales es posible hablar estrictamente de escolarización primaria. Los grupos etarios varían entre una medición y otra. Se omite el Censo de 1970 debido a las dificultades en el acceso a la información para reconstruir este indicador” (Ob. cit).

Puede observarse en ambas tendencias una evolución opuesta, a mayor tasa de escolarización corresponde menor tasa de analfabetismo. Los números demuestran una mejora significativa de la cobertura de la escolaridad primaria entre 1869 y 1914 a nivel nacional. Ya a partir de mediados del siglo XX la tasa de escolarización es superior al 80%.

Según se expresa en ese discurso citado de Marcelo T. de Alvear, existía una carencia de institutos para la preparación industrial y comercial de la juventud debido a la falta de estímulos en el ambiente industrial, comercial y social del país<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Presidencia Alvear, 1922-1928: Compilación de mensajes, leyes, decretos, y reglamentaciones, Volumen I. Marcelo Torcuato de Alvear Argentina. President (1922-1928: Alvear), Marcelo Torcuato de Alvear. Colaborador: Argentina Editor. Tall. Gráf. de Gerónimo Pesce, 1928. Procedencia del original. Universidad de Indiana. Digitalizado. 5 May 2009.

En relación a los Colegios Nacionales, afirma que su número -excepción hecha del de Trelew, fundado en 1924- es el mismo que encontró al asumir la Presidencia de la República.

Hace un detalle pormenorizado de los Colegios Nacionales y expresa la existencia de un desequilibrio entre las necesidades de la población escolar post primaria y los elementos ofrecidos por el Estado para satisfacerlas.

Según afirma, el Poder Ejecutivo ha suplido las deficiencias, dentro del marco de sus facultades constitucionales: 1) aumentando algunas divisiones en ciertos institutos existentes, creando secciones comerciales y de liceos en otros; 2) renovando los programas con una orientación práctica de observación y experiencia; 3) reformando el régimen de exámenes y promociones con un resultado indiscutiblemente benéfico para el incremento y progreso del saber pensar, saber indagar y saber hacer; 4) determinando una renovación, selección y mejoramiento en los textos escolares.

Respecto de las escuelas industriales y de artes y oficios, subraya el orador que habían sufrido modificaciones en sus planes de estudios, en su organización y en su personal directivo y docente. Y, finalizando lo respectivo a la instrucción pública, afirmó documentadamente que sólo el 14 por ciento de los nombrados docentes en enseñanza secundaria, normal y especial, carecen de títulos especiales, aunque muchos de ellos son personalidades destacadas en las ciencias, las artes y las letras.

El esquema de la instrucción pública en esa etapa es la que se detalla en la siguiente tabla:

## Instrucción pública en 1922

Instrucción pública	Escuelas de enseñanza primaria	Fiscales nacionales
		Comunes
		Provinciales
		De niños débiles
		De cárceles
		Militares
		Particulares
	Establecimientos	Enseñanza especial
		Industrial
		De artes y oficios
		Comerciales
		Profesionales de mujeres
		Artísticas
		Colegios Nacionales
		Escuelas normales

Fuente: Elaboración propia.

Podemos decir que la mencionada crisis del sistema estaba relacionada asimismo con la diversidad de corrientes político ideológicas influyentes en el sistema educativo tales como el nacionalismo (y su concepción del patriotismo), el pragmatismo y el espiritualismo. En el marco de cada una se concibieron proyectos y reformas entre los que se destacan los correspondientes a Marcó, Rezzano y Mantovani.

Según Puiggrós (1998) tanto durante la gestión de Marcó, como de Sagarna (ambos ministros de educación del presidente Alvear) no se presentan cambios sustanciales en política educativa sino que tendieron a una posición más conservadora. Las posiciones

alternativas provendrían del pragmatismo y su concepción de “Escuela Nueva” y del espiritualismo.

La gestión educativa durante la segunda presidencia de Yriyoyen también es señalada como altamente deficiente a pesar de haber mejorado la situación escolar básica. En relación a ello se ofrecen las siguientes estadísticas:

### **Evolución de la educación primaria entre 1914 y 1932**

	1914	1925	1932
Cantidad de habitantes de 6 a 14 años	7885237	10079876	11846655
Cantidad de habitantes de 6 a 14 años	1485785	1803253	2239117
Porcentaje de habitantes inscriptos en la escuela primaria	58%	70,58%	69,01%
Cantidad de maestros	26689	43663	53838
Cantidad de escuelas	7575	10058	11125
Porcentaje de analfabetismo	35,65%	-----	21,98% (1930)
Porcentaje de analfabetismo sobre los enrolados en el servicio militar	17,62%	19,82%	13,36%

Fuente: Tabla elaborada en base a los datos expuestos en Puiggrós (1998: 67).

Las estadísticas correspondientes a los años 1926 y 1927 nos ofrecen un escenario más detallado respecto del número de institutos, alumnos y profesores, tal como se pueden observar en las siguientes tablas.

## Institutos y alumnos en 1926 y 1927 según espacio geográfico y tipos de escuelas

		1926		1927	
		Institutos	Alumnos	Institutos	Alumnos
<b>CAPITAL</b>					
Escuelas	Diurnas	823	213.329	874	218.522
"	de niños débiles	5	2.052	6	2.052
"	particulares	249	38.790	254	38.828
"	anexas normales	10	4.566	10	4.489
"	Nocturnas	103	10.004	106	10.829
"	Nocturnas prácticas	96	23.381	99	26.916
<b>PROVINCIAS</b>					
Escuelas	Ley Lainez	3.045	226.806	3.094	238.675
"	.....	4700	605.948	4.815	615.350
"	particulares	858	85.988	889	86.863
"	anexas normales	71	25.063	71	24.670
"	nocturnas	196	12.738	195	12.609
<b>TERRITORIOS</b>					
Escuelas	.....	838	73.129	890	78.920
"	particulares	22	2.451	26	2.724
"	anexas normales	4	933	4	935
"	Nocturnas fiscales	9	305	13	424
"	carcelarias nacionales	12	1.938	12	2.246
"	"	58	7.161	58	7.698
"	de Asilos Tutelares	3	-	3	744
		<b>11.104</b>	<b>1.334.582</b>	<b>11.419</b>	<b>1.373.494</b>

## Números de establecimientos – profesores y alumnos dependientes directamente del ministerio

Establecimientos	Su número	Número de Profesores	Número De Alumnos
Colegios Nacionales	41	1.884	14.171
Liceos Nacionales de Señoritas (1)	1	137	1.144
Escuelas Nacionales de Profesores	8	466	2.843
" " " Maestros	63	1.463	10.410
" " " Preceptores	12	127	528
" " " Lenguas Vivas	1	65	371
Inst. Nacional de Educación Física	1	23	831
" " del Profes. Secundario	1	84	755
Escuelas Industriales	3	192	1.637
" de Minas	1	16	74
" Nacionales de Comercio (2)	9	412	3.158
" Artes y Oficios	34	311	2.198
" Profesionales de Mujeres	18	329	5.439
" de Artes	3	81	1.202
Institutos de Sordomudos	2	51	411
" " Ciegos	1	27	130
<b>TOTALES.....</b>	<b>200</b>	<b>5.668</b>	<b>45.302</b>

(1) Funciona, además, la Sección Liceo, anexa a la Normal N° 4, cuyos profesores y alumnos figuran en estas cantidades.

(2) Igual temperamento se ha seguido con las tres Secciones Comerciales, anexas al Colegio Belgrano, al de Trelew y a la Profesional Lavalle, y con la Sección Manualidades de la de Comercio de San Martín.

En relación a los establecimientos de enseñanza secundaria se pueden observar los siguientes números:

### Institutos y alumnos de 1926

ENSEÑANZAS	Número de Establecimientos	Número de Profesores	Número de Alumnos		
			Varones	Mujeres	Total
SECUNDARIA	(1) 61	721	4.826	139	4.965
NORMAL	(2) 37	609	152	3.493	3.645
ESPECIAL	(3) 9	89	275	70	345
<b>TOTALES.....</b>	<b>107</b>	<b>1.419</b>	<b>5.253</b>	<b>3.966</b>	<b>8.955</b>

1) 3 Establecimientos no funcionan

2) 1 " " "

3) 2 " " "

### Institutos y alumnos 1927

ENSEÑANZAS	Número de Establecimientos	Número de Profesores	Número de Alumnos		
			Varones	Mujeres	Total
SECUNDARIA	(1) 67	783	4.955	160	5.115
NORMAL	(2) 37	647	168	3.738	3.906
ESPECIAL	(3) 10	80	279	68	347
<b>TOTALES.....</b>	<b>114</b>	<b>1.510</b>	<b>5.402</b>	<b>3.966</b>	<b>9.368</b>

1) 7 Establecimientos no funcionan

2) 2 " " "

3) 2 " " "

Para comprender los datos expuestos presentamos a continuación los números correspondientes a la evolución de la población en la República Argentina:

AÑO	POBLACIÓN TOTAL	CRECIMIENTO DE LA POBLACIÓN EN CADA PERÍODO			NUMERO DE AÑOS QUE COMPRENDE EL PERÍODO
		ABSOLUTO	RELATIVO %	ANUAL MEDIO POR MIL HAB.	
1797	290430				
1809	406000	115570	39,8	27,7	12
1819	527000	121000	29,8	25,9	10
1829	634000	107000	20,3	18,4	10
1839	768000	134000	21,1	19,1	10
1849	935000	167000	21,7	19,6	10
1859	1304198	369198	39,5	33,0	10
1869	1906126	601928	46,2	37,5	10
1895	4044911	2138785	112,2	27,6	26
1914	8042244	3997333	98,8	34,3	19
1947	16055765	8013521	99,6	20,2	33

Fuente: IV censo general de la nación. Censo de población – 1947. Tomo I. Publicación de la Dirección Nacional del Servicio Estadístico. Buenos Aires. Crecimiento de la población argentina.

Luego del golpe del 30 y a propósito de la gestión del ministro Terán (presidencia de Uriburu) la política educativa adquirió una orientación espiritualista. El lema de su gestión, citando nuevamente a Puiggrós, “espiritualizar la escuela” ilustra lo dicho. A pesar de ello, no se interrumpe inmediatamente la actividad de los partidarios de la Escuela Nueva.

La concepción de la Escuela Nueva en el marco del pragmatismo se encontraba emparentada con la dupla educación – trabajo. Al respecto dirá la citada autora que la pedagogía argentina más avanzada no supo o no pudo crear categorías que atendieran al individuo, que vincularan a la educación con el trabajo; que los argentinos no se dieron cuenta de la importancia de la educación laboral para la formación de los ciudadanos y para el desarrollo económico y que, por lo tanto fueron incapaces de proyectar una reforma de conjunto del sistema educativo que lo vinculara realmente con una utopía industrialista y modernizante. Suenan nuevamente las palabras de Tedesco respecto de la función política y no económica que los grupos dirigentes asignaron a la educación.

Respecto del período analizado y, con mayor detalle, afirma Tedesco (1993) que hasta 1930 el sistema educativo argentino ejerció su función de reproducción ideológica en los marcos de un relativo neutralismo, el cual tenía connotaciones diferentes según los niveles del sistema. De este modo diferencia: “...en el ciclo primario, el laicismo fue su expresión más alta, mientras que en la universidad la reforma de 1918 había logrado que las expresiones ideológicas de las clases subalternas tuvieran cierto lugar en determinadas cátedras y en la organización misma de la institución” (Tedesco, 1993; 245). Ese neutralismo se fue perdiendo luego de la década del 30. Tedesco sostiene dicha afirmación sobre la base de algunas medidas tomadas, entre las cuales menciona que “...en los comienzos de la década del ‘30 las autoridades del Consejo Nacional de Educación presidido por el Ingeniero Octavio S. Pico reinterpretaron el texto de la ley 1420 de tal forma que les permitiera reformar los programas de enseñanza primaria en el área de la moral convirtiéndola, en la práctica, en enseñanza religiosa...” (Tedesco, 1993: 245).



En el año 1935, mientras transcurría la presidencia de Agustín P. Justo, el Inspector General de Enseñanza Juan Mantovani presentó un proyecto educativo que buscaba la conciliación entre una base formativa y estudios especializados. Se propuso establecer un primer ciclo de enseñanza media de cuatro años, humanístico, constituido por materias formativo-culturales y un segundo ciclo de dos años, y tres para los industriales de carácter profesional, excepto el bachillerato. El proyecto, descrito en base al texto de Puiggros (1998: 77-78), atendía especialmente el problema de las conexiones entre niveles y modalidades, considerando la necesidad de aplicar un libre juego de relaciones dentro del nivel medio, evitando así la formación de compartimentos estancos. Esta autora encuadra a Montovani en lo que denomina el liberalismo espiritualista laico el cual actuaría en forma conjunta con el nacionalismo católico.

La influencia de este último quedó cristalizada en la obligatoriedad de la enseñanza religiosa decretada en 1937 para la Provincia de Buenos Aires y, en el ordenamiento, a escala nacional, de instituir la enseñanza de la religión católica en las escuelas públicas, primarias, postprimarias, secundarias y especiales a través del decreto 18411 de 1943.

En esta misma línea en la provincia de Buenos Aires se implementa la Reforma “Fresco-Noble”<sup>10</sup>. Bajo el título “Reforma educacional de Buenos Aires”<sup>11</sup>, seguido de la frase – firmada por Noble- “La nación del porvenir será a imagen y semejanza de su escuela”, se publica en Buenos Aires el texto de la reforma.

---

<sup>10</sup> El gobierno de Manuel Fresco en la provincia de Buenos Aires (1936-1940) reformó la educación según la Constitución Provincial de 1934, la Ley de Escalafón y Estabilidad del Magisterio y la Reforma de 1937. Roberto Noble fue uno de sus ministros de gobierno, entre los años 1936 y 1939.

<sup>11</sup> Anteriormente a la reforma “Fresco-Noble”, se había reducido la escolaridad obligatoria en la Provincia de Buenos Aires en el contexto de la Ley de Reformas a la Educación Común en 1905 durante el gobierno de Marcelino Ugarte (1902-1906).

La frase de Noble encabeza además el discurso introductorio titulado “El pensamiento de la reforma”. En el mismo se hace referencia a un fuerte nacionalismo. Dice: “...Y una escuela intelectualista hará una República de pedantes, de doctores argumentistas y deliberativos, ergotistas cavilosos, el problema asume ya caracteres alarmantes al crear una clase populosa de intelectuales en disponibilidad, que les proporcionó la escuela, el colegio y la universidad. La Escuela Nacionalista quiere en cambio una República en acción, de métodos realistas, sostenida por un idealismo concreto, afirmativo y constructivo. Queremos una enseñanza viviente, no una enseñanza abstracta, una enseñanza que insuma en sus fines y en sus intereses múltiples y sus variadas exigencias. Porque hasta los valores aparentemente más intelectuales y abstraídos de la realidad, como la ciencia y la lógica, son vividos por el individuo en función de su persona y de su medio. Por esto, la ciencia, la lógica y la pura especulación intelectual caben en la enseñanza nacionalista, a condición de que ellas serán, no solo nociones abstractas, sino también experiencia de intelecto, vividas al calor y al servicio de la nacionalidad”.

La oficialización del estudio del plan de la reforma se hizo en enero de 1937. El PEN (Poder Ejecutivo Nacional) por intermedio del Ministerio de Gobierno, dirigió al Director General de Escuelas de la Provincia una nota por la que le comunica el decreto por el que se inicia la elaboración y organización del plan de reforma de la enseñanza escolar. La Dirección General de Escuelas por su parte, y en la misma fecha, contesta mediante resolución que prestará la mayor y más eficiente colaboración al propósito enunciado. La comisión terminó su tarea el 16 de julio del mismo año. El proyecto de la comisión consta de los siguientes cuatro capítulos: Espíritu de la Reforma, Estructuración de la Reforma, Programas y Guías didácticas. El espíritu

de la reforma hace hincapié en la reducción del intelectualismo “...colocando el acrecentamiento intelectual en un punto de equilibrio conveniente al perfecto desenvolvimiento del ser humano...” (Reforma educacional de Buenos Aires, 1937: 48).

Respecto de la política educacional universitaria, fue el presidente Alvear quien afirmó en su discurso, presentado anteriormente, que no se podían desconocer los problemas de la universidad en el marco de la educación pública.

Los megaproyectos abarcadores de todos los niveles de enseñanza incluían los planes de estudios correspondientes a la universidad. Cabe destacar que en los proyectos de leyes orgánicas de fines de siglo XIX y principios del XX se mencionaban los títulos que se obtendrían según las facultades otorgantes sin discriminar la universidad de origen. En este período ya existen seis Casas de Altos Estudios nacionales que, según el orden de creación son: a) la Universidad Nacional de Córdoba (creada en 1613 y nacionalizada durante el gobierno de Urquiza), b) la Universidad Nacional de Buenos Aires (creada en 1821 y nacionalizada en 1881), c) la Universidad Nacional de La Plata (creada en 1897 y nacionalizada en 1905), d) la Universidad Nacional del Litoral-Santa Fe (creada en 1890 y nacionalizada en 1919), e) la Universidad Nacional de Tucumán (creada en 1914 y nacionalizada en 1921) y f) la Universidad Nacional de Cuyo (creada como universidad nacional en 1939).

La determinación de los planes de estudio y la facilitación u obstaculización para obtener el título profesional representaban algunos de los tópicos de la política educacional universitaria, particularmente en el período post-reforma donde abundaron modificaciones en el gobierno universitario. Según Buchbinder (2005) entre 1918 y 1943 y, con una breve interrupción entre finales de 1930 y principios de 1932 a propósito de la presidencia de Uriburu, la administración de la Universidad argentina

se rigió por los postulados reformistas. Ello se ha expresado en los principios incorporados en los estatutos de las universidades anteriormente mencionadas.

Sintetizando el planteo del autor mencionado, refiere a cuatro tópicos en los que se manifiestan las modificaciones de la universidad posterior a la reforma. Ellos son: el gobierno universitario, el profesorado, la carrera de Ciencia e Investigación y la extensión universitaria.

Respecto del gobierno y sobre la base del logro de la forma tripartita (profesores, estudiantes y graduados) los estatutos de las distintas Casas de Altos Estudios asumieron modalidades diferentes. De todos modos, afirma Buchbinder (2005: 110), que en todos los casos se estableció que el rector sería elegido o destituido por una Asamblea con atribuciones para decidir también sobre la creación de nuevas facultades o división de las ya existentes. Dicha Asamblea estaba conformada por los miembros de los Consejos Directivos de todas las facultades. Cada universidad estaba gobernada por un Consejo Superior presidido por el rector y el mismo estaba integrado por los decanos de las facultades y por dos delegados de cada una de ésta, electos en algunos casos por los consejos directivos. Si bien hubo aceptación respecto de los postulados de la reforma, dirá Buchbinder que existieron críticas relacionadas a la intervención estudiantil del gobierno universitario. Por esta misma razón afirma Del Bello (2007) que las transformaciones del régimen de gobierno universitario desarrolladas en las primeras tres décadas del siglo XX contaban con una oposición importante en los núcleos de profesores de las distintas universidades nacionales. Los estatutos, para Buchbinder, fortalecieron de todos modos la capacidad de presión de los estudiantes sobre los cuerpos de conducción universitaria y los convirtieron en un factor de poder central para la vida académica.

Finalmente para concluir con el apartado, se hará referencia a la vinculación entre educación y trabajo. Esta cuestión ha sido ampliamente mencionada por Puiggrós (2002: 114 y subsiguientes).

Afirma esta autora que las demandas y experiencias de educación laboral que fueron creciendo a lo largo del período ocuparon un espacio significativo hacia fines de 1930 y comienzos de los 40. Asimismo, sostiene que los sujetos sociales interesados en desarrollar este tipo de educación pertenecieron a diversas clases sociales. La demanda fue atendida por los sindicatos y mutuales, por la Iglesia, por empresas, por institutos educativos privados, pero paulatinamente se fue dirigiendo hacia el Estado.

La enseñanza técnico-profesional del nivel medio durante los años de la presidencia de Justo se desarrolló de forma limitada. Se crearon o transformaron escuelas normales, regionales, escuelas prácticas del hogar, comerciales y de orientación regional. A pesar de que ya en 1943 se registraban lineamientos de una política educativa desde la Secretaría de Trabajo y Previsión, ésta se desarrollaría ampliamente en el período que le sigue.

### **3. Las prácticas**

#### **3.1. La Enseñanza Primaria**

Al inicio de la segunda década del siglo XX, en la línea de la política educativa dirigida a la educación primaria, el profesor Rezzano trató de institucionalizar algunas ideas innovadoras en las escuelas de la Capital. Rezzano era representante de la organización oficial del movimiento de la Escuela Activa europea, la llamada Liga Internacional de la Escuela Nueva.

Ya en la tercera edición de la “Historia de la Educación y la Pedagogía”, allá por 1959, Luzuriaga dirá que la Escuela Nueva

(nombre dado a la Escuela Activa) se ubicaba dentro del cuadro de la educación contemporánea y que era la corriente que trataba de cambiar el rumbo de la educación tradicional intelectualista y libresca, dándole un sentido vivo y activo.

Dicho autor, quien afirma que el inspirador principal de la Escuela Nueva está en Juan Jacobo Rousseau, señala como antecedentes de la misma, las primeras escuelas inglesas de Abbotsholme y Bedales, con las que se inició en Europa la educación nueva hacia 1890. Así mismo se originaron las escuelas experimentales de tipo pedagógico y técnico de los Estados Unidos, principalmente por influencia de la escuela universitaria, de Dewey en 1896. Las escuelas activas, de carácter esencialmente metodológico, inspiradas por los creadores de los nuevos métodos de educación tales como las Casas de los niños de la doctora Montessori y la Escuela para la vida del doctor Decroly, ambas de 1907 fueron otra derivación de las escuelas inglesas citadas. Finalmente podemos señalar las escuelas de ensayo y de la reforma, como las de la ciudad de Munich reformadas por Georg Kerschensteiner a partir de 1896, las escuelas de Mannheim, reorganizadas por el Dr. Sickinger, las de Winnetka, por Carleton Washburne, la Institución Libre de Enseñanza de España y la de Clotilde Guillén de Rezzano en Buenos Aires, entre otras.

Respecto de los métodos de la educación nueva, sostiene este autor que, los mismos acentuaron el carácter individual del trabajo escolar, tal como lo hace el método Montessori. A esta tendencia individualizadora se sumó el trabajo colectivo propuesto por el método Decroly. Con el transcurso del tiempo, este carácter se ha ido enfatizando hasta llegar a los métodos colectivos como el de Proyectos y de Equipos, entre otros. Finalmente, la orientación grupal del escolar se ha trasladado

al aspecto social y dio lugar a experiencias como las de la autonomía de los alumnos y la comunidad escolar.

Es decir que los métodos de la educación nueva han evolucionado históricamente desde el aspecto individual, al colectivo y social. Con el tiempo, hubo una reacción a favor del carácter individual educativo como salvaguardia de la personalidad frente al excesivo desarrollo de lo colectivo y social.

Mientras que en la corriente anglosajona prevalecían los métodos del trabajo individual, en la germana predominaban los colectivos.

Finalmente, apunta Luzuriaga que desde la perspectiva de la edad, unos métodos se referían a la primera infancia, como los métodos Montessori y Mackinder; otros, con predominio a la segunda infancia o edad escolar, como el Decroly y algunos a la adolescencia, como el de Dalton y el método de proyectos. Concluye este autor que el criterio más acertado para clasificar los métodos es el de la actividad o trabajo al que se refieren. Reconoce: a) los métodos de trabajo individual: Método Montessori, Método Mackinder, Plan Dalton; b) los métodos de trabajo individual-colectivo: Método Decroly, Sistema de Winnetka y Plan Howard; c) los métodos de trabajo colectivo: método de Proyectos y método de enseñanza sintética; d) métodos de trabajo por grupos: Método de equipos, Método Cousinet y Plan Jena y e) métodos de carácter social: las cooperativas escolares, la autonomía de los alumnos, las comunidades escolares.

Por su parte Puiggrós afirma que “La reforma estaba muy influida por el pragmatismo democrático del pedagogo norteamericano John Dewey. Consistía en un sistema integral de educación/trabajo, con talleres y laboratorios. Fue también un importante intento de diferenciación del campo técnico-profesional docente en distintas especialidades y tareas, y de institucionalización de nuevas reglas de juego entre educadores y

educandos. La reforma daba prioridad a las necesidades biológicas y psicológicas del niño y se basaba en los principios de la ley 1420. Combatía la dispersión provocada en los alumnos por la organización curricular positivista y trataba de concentrar su interés y atención en una organización de los contenidos que respondiera a los lazos que unen naturalmente las cosas, inspirándose en Decroly. La clase era considerada un grupo social, donde debía reinar el amor” (Puiggrós, 1998: 112).

La “Escuela Nueva” representaba aquí en Argentina una de las nuevas expresiones educativas que penetraban la escuela pública, y lo hizo, siguiendo a Puiggrós, a través de las publicaciones periódicas de la época tales como *El Monitor*, *Nueva Era* y *La Obra*. Esta última, adherida a la Liga Internacional de la Escuela Nueva, era dirigida por José Rezzano.

En opinión de Carli (1992: 125) “...suele ubicarse el desarrollo del discurso de la educación nueva en la Argentina durante las décadas del '20 y del '30 (...) En relación a los términos utilizados, pueden ser educación nueva, escuela nueva, escuela activa, escuela renovada que varían según la autora según se los reduzca o no al ámbito escolar, y de acuerdo a su vinculación con alguna propuesta pedagógica europea o norteamericana en particular (ej. Montessori-escuela activa)”.

Según Solari (1995) lo más importante que apunta este autor es que los educadores argentinos que adhirieron y divulgaron esta reforma permitieron que los maestros del país se familiarizaran con ideas pedagógicas que implicaban una renovación didáctica de la escuela primaria. Se destacaron José Rezzano en la Ciudad de Buenos Aires y Mantovani en Santa Fé, además de las experiencias de tipo decroliano de Luis Borruat y otros ensayos dentro de la orientación de la escuela activa. Pero la experiencia que se pone de relieve en la mayoría de los autores



es la de C. Guillén de Rezzano en la Escuela Normal N° 5 también en la Ciudad de Buenos Aires.

Dirá Solari al respecto que “la admirable obra realizada por la doctora Clotilde Guillén de Rezzano (...) [y] convencida de la necesidad de ‘no perderse en discusiones sobre la mayor o menor originalidad de un sistema que dice ser nuevo’ y de lo conveniente que resultaría efectuar un trabajo de selección en las nuevas orientaciones didácticas, a fin de ‘buscar germen vital y aprovecharlo en la medida oportuna’ se inspiró en las directivas de Ovidio Decroly, asoció al método del pedagogo belga algunos principios fecundos del método de proyectos y del sistema Montessori y, sobre todo, se preocupó por adaptarlos a las características y necesidades de nuestro medio. Así surgieron los centros de interés, que aplicó en los grados inferiores del departamento de aplicación de su escuela. Su experimento incorporó un nuevo sistema didáctico, que atendiendo a las exigencias de formación, autonomía y socialización del educando, como lo reclama la pedagogía contemporánea, permitió hacer de la escuela ‘un tramo de la vida sin más diferencias que las impuestas por la naturaleza del niño’. La obra de la doctora Rezzano no se limitó a la realización de este fecunda experiencia (...) difundió su concepción y los principios de la ‘escuela nueva’ en artículos, conferencias y libros (Los centros de interés en la escuela; Hacia la escuela activa; La nueva educación y a escuela activa)...” (Solari, 1995: 220).

Para poner en fecha las orientaciones mencionadas se sintetizan a continuación los datos aportados por la Dra. Puiggrós (1998: 47 y ss.). Ella explicita que entre 1918 y 1919, dentro del Consejo Escolar XVIII, Rezzano llevó a cabo algunas experiencias que desarrolló más tarde en el Consejo Escolar 1° desde el lugar de Inspector Técnico General. En 1921, el Sr. Aldo Banchemo (ascendido a Inspector Técnico) se hizo cargo de las escuelas

de numeración impar del Consejo Escolar 1º, mientras que las otras siguieron a cargo de la dirección del Inspector Vignati, difusor de la reforma. Vignati permitió que se propagaran esas ideas. Testimonia Puiggrós que entre los docentes circulaban copias más o menos completas del texto de la nueva propuesta y la revista “La Obra” seguía los avances. Pero el reemplazo de José Rezzano al finalizar su gestión trajo consigo la postura de una anti reforma en las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires. Debido a ello, algunos directores de las escuelas del mencionado Consejo acudieron a los vocales del Consejo Nacional de Educación y trabajaron para su continuidad.

Sobre la base de la lectura de los discursos referidos a la reforma Rezzano, afirma la autora citada, que abrió un espacio donde se hicieron intentos de conformación del rol y el campo profesional de los maestros, de diferenciación interna entre sectores de funcionarios del sistema educativo y de institucionalización de nuevas reglas de juego entre educadores y educandos, sin alterar el marco de las normas fijadas entre el Estado y la Sociedad Civil.

Sobre la base de algunos testimonios que presenta Carli (1992: 131-132) se sostiene que la incorporación de los principios y métodos de la Educación Nueva en las prácticas escolares fue un proceso dificultoso, desordenado y a la vez motorizador.

Carli destaca en estas experiencias la construcción de un nuevo concepto de niño.

La reforma culminó en 1936 con la implementación de los Programas de Asuntos por parte del Consejo Nacional de Educación.

En la publicación de ese Consejo editada en 1939 se exponían los Programas de Instrucción Primaria distribuidos por asuntos e instrucciones (en adelante PIP).

El 7 de marzo de 1939 se aprobó el “Programa de Conocimientos”. El 15 de junio del mismo año los señores J. Fernando Alvarado, Antonio R. Barberis, Florián Oliver, Benito F. Vacca-rezza, Jorge Guasch Leguizamón, Enrique Mariani, Carlos J. Florit, Alfredo Steullet y Albino G. Sanchez Barros y la señora Elsa Siffredi, quienes conformaban la Comisión de Programas, elevaron un Informe al Presidente del Consejo Nacional de Educación relacionado con dichos Programas.

Según quedaba explicitado en dicho informe, luego de aprobado el Programa de Conocimientos, los integrantes de la Comisión acometieron la tarea de redactar un programa escolar en que “hallen consejos y sugerencias, tanto el maestro de las grandes ciudades como el que enseña en regiones apartadas de los centros urbanos [para lo cual] no ha vacilado en especificar menudos pormenores aún a riesgo de que el programa peque de prolijo y de excesivamente dilatado (...) Mas si la comisión se ha esforzado por penetrar el sentido de lo particular de las modalidades regionales, ha tenido siempre en vista al propio tiempo lo que es de valor universal en la formación del hombre y del ciudadano, lo que se debe imponer a todos los niños, sea cual fuere el lugar de su nacimiento...” (PIP: 3).

Los programas que había redactado la Comisión eran los correspondientes a Matemática, Lenguaje, Trabajo Manual Educativo, Educación Moral y Cívica, Instrucción Cívica, Historia, Naturaleza y Geografía (estos cinco últimos comprendidos hasta tercer grado bajo la denominación de Asuntos y desarrollados independientemente a partir de cuarto grado). Se agregaban además indicaciones sobre “...consejos higiénicos, mención de experimentos, ejemplificación de ciertos conocimientos matemáticos, indicación de lecturas, etc. Se explicaba con claridad que la enseñanza de rudimentos de coordinación y subordina-

ción (...) se daba solamente como auxiliar de la composición escrita y hasta se incluían abundantes ejercicios ilustrativos”.

Se hacía mención además acerca de la nueva materia incorporada, Trabajo Manual Educativo, la misma, no solo tenía valor en sí misma sino que además “...es excelente auxiliar de la geometría...” (PIP: 4).

También se presentaba como novedad un conjunto de lecturas obligatorias. Se justificaban al afirmar que existen conocimientos de valor universal y, más aún, de valor nacional que no podían quedar librados al arbitrio del maestro. El educador debía inculcar ideas y sentimientos para la formación de la conciencia del pueblo y del sentimiento patriótico. Los autores de los cuales no se podía prescindir eran Mitre, Sarmiento y Avellaneda.

El 12 de julio de 1939, la Comisión de Didáctica elevó al Consejo Nacional de Educación su dictamen en el que constaba que esta Comisión propiciaba “...el procedimiento adoptado por la Comisión Especial de Programas al redactar en extenso estas instrucciones, porque tiene especialmente en cuenta las grandes dificultades con que siempre ha tropezado y, cada vez más, tropieza el Consejo, para hacer llegar a los maestros en el aula la extensión real de los conocimientos que deben transmitir, la orientación que debe regir en ellos y las fuentes donde han de ir a adquirirlos”(PIP: 6). Resaltaba esa Comisión, el hecho de publicar todo en un solo cuerpo. En ese mismo dictamen, recomendaba la revisión de los programas de Escuelas para Adultos y Militares. Indicaba que la publicación “El Monitor de la Educación Común” reservaría una parte para el desarrollo de “asuntos”. Proponía que la Comisión siguiera constituida por un tiempo para asesorar a la superioridad sobre asuntos relacionados con ellos. Los maestros además podrían realizar publicaciones.

Respecto de la extensión de los programas, recomendaba esa Comisión al Consejo, revisar el horario escolar.

Finalmente la Comisión proponía:

1º Aprobar los programas de asuntos con las instrucciones, sugerencias, direcciones y consejos presentados por la Comisión de Programas.

2º Disponer la publicación de 30000 ejemplares, separadamente por grados.

3º Disponer que la Comisión de Programas continúe constituida un año más para que realice las tareas indicadas en el dictamen de la Comisión de Didáctica.

4º Destinar una sección de “El Monitor de la Educación Común”, exclusivamente con la información e instrucciones sobre los programas de enseñanza, la que estará a cargo de la Comisión de Programas.

5º Requerir de todos los inspectores de enseñanza, para antes del día 30 de septiembre del corriente año, opinión fundada respecto de los siguientes asuntos:

a) ¿Es suficiente el actual horario escolar para la acción que debe desarrollar la escuela en la formación espiritual, física y moral del niño? Indicar la forma que en cualquier sentido hubiere menester de modificación.

b) ¿Es conveniente establecer libros de texto para la enseñanza de algunas asignaturas de los grados superiores? En caso afirmativo expresar en cuáles asignaturas.

El 17 de julio del año mencionado, el Honorable Consejo resuelve lo aconsejado por la Comisión de Didáctica en los mismos términos utilizados por la Comisión (PIP: 8).

Si bien excede a los objetivos de este libro el análisis temático de los programas expuestos, resulta interesante que en los asuntos referidos a Historia e Instrucción Cívica de 4º, 5º y 6º

grado se señala el artículo 14 de la Constitución Nacional que hace referencia al derecho de enseñar y de aprender:

4º grado: Asunto 12: Deberes y derechos: Deberes y derechos civiles y políticos. Artículo 14 de la Constitución Nacional. La obligación escolar... (PIP: 313).

5º grado: Asunto 11: Derechos y deberes civiles; artículos 14, 16, 17 y 20 (...) Aprender de memoria los artículos 14 y 16... (PIP: 392).

6º grado: Asunto 11: Deberes y derechos del ciudadano y del habitante. Estudio de las principales declaraciones, derechos y garantías establecidas en la Constitución con respecto al ciudadano y al habitante. Ley de educación común, Ley de elecciones y Ley del Servicio Militar (PIP: 480).

Cabe señalar que la investigación actual ha presentado nuevas y variadas miradas en relación a la escuela primaria en atención a las concepciones respecto de la infancia. Es necesario repensar las reformas sobre la base de nuevos marcos teóricos.

## 3.2. La Enseñanza Media

### 3.2.1. La escuela intermedia de Saavedra Lamas

El 1º de marzo de 1916, mediante decreto del Poder Ejecutivo se creó la escuela intermedia, con la intención de brindar "... un carácter determinado a la enseñanza de los colegios nacionales y [modificar] el plan de estudios de las escuelas normales y departamentos de aplicación anexos"<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Todas las referencias al texto corresponden a Saavedra Lamas, C. (1915) La escuela intermedia: discurso del Ministro de Justicia e Instrucción Pública en la ceremonia conmemorativa del 66º aniversario del Colegio Nacional del Uruguay. Buenos Aires: Imprenta de Coni Hermanos.

En el Proyecto de Ley sobre la Reforma de la Ley 1420 presentado en la sesión de la Cámara de Senadores de la Nación realizada dos meses después (25 de Julio de 1916) remitido por el Poder Ejecutivo (Victorino de La Plaza) y suscripto por el ministro de Justicia e Instrucción Pública (Carlos Saavedra Lamas), se argumentaba acerca de "...la necesidad de modificar algunas disposiciones que la experiencia ha demostrado que no corresponden al actual estado de la enseñanza en nuestro país..." (Ob. cit) y, fundamentalmente respecto de "...dar la estabilidad que sólo acuerda la ley a escuelas y colegios, como también a los planes vigentes en ellos para la enseñanza..." (Ob. cit). Ello se debía a que mientras la enseñanza universitaria y la primaria se desarrollaron al amparo de leyes correspondientes a cada una "...la enseñanza secundaria, normal y comercial, especialmente la primera, se ha desarrollado de modo precario, sufriendo las alternativas organizativas por la falta de una ley que le diera estabilidad..." (Ob. cit).

Respecto de la enseñanza primaria, la cual seguiría siendo gratuita y obligatoria, se establecía en el proyecto "... cuál es [el] minimum de enseñanza que debería darse y [se] fija en cuatro años el ciclo de estudios" (Ob. cit).

Con el argumento de que los programas recapitulatorios del quinto y sexto grado no satisfacían las exigencias del período que abarcaban, se justificaba la reducción de la enseñanza primaria a cuatro años y la creación de la escuela intermedia.

No solo se justificaba esta escuela intermedia por las necesidades particulares sino también por las necesidades generales del país en aquella época.

Según se exponía en el proyecto la escuela intermedia "... toma al niño a los doce años y al mismo tiempo que completa su instrucción general, lo prepara para la secundaria y técnica..." (Ob. cit).

El plan incluía dos partes: "...la teórica y la profesional y técnica; la primera busca dar al educando enseñanza más útil, sencilla, práctica, de uso inmediato. La técnica pretende darle una habilidad manual que podrá usar en la vida y despertar su vocación, dándole la elección de determinada enseñanza profesional. El detalle de las materias que comprende la enseñanza técnica demuestra que se trata de aquellas, más corrientes y usuales. El hecho de ser electivas permitirá que las aptitudes prácticas puedan ser educadas teniendo en cuenta el sitio en que el joven probablemente desarrollará sus aptitudes..." (Ob. cit).

El proyecto tenía tres fines: 1) completar la enseñanza general; 2) hacer cesar el enciclopedismo de la enseñanza y 3) facilitar la vocación del educando ofreciéndole la elección del orden en que daría sus asignaturas y la elección de las asignaturas mismas según la carrera universitaria que intentara seguir luego.

El primero se lograría a partir del núcleo central obligatorio para todos los alumnos, el segundo porque no se obligaría al alumno a conocer solo un poco de todas las ciencias y, el tercero quedaría cumplido "...con la división de los estudios en núcleos electivos de materias afines y con la disposición que deja al educando en la libertad de elección del orden en que estudiará sus asignaturas, sin otra limitación que la que impone la necesidad de que algunas sean consideradas previas respecto de otras" (Ob. cit).

También refería el proyecto justificaciones para las distintas orientaciones. "En cuanto a la enseñanza normal, el proyecto tiende a facilitar el aprendizaje de los futuros maestros y profesores, librándoles también del enciclopedismo de la enseñanza y tratando de desarrollar en ellos las aptitudes para su ministerio. La organización proyectada para las escuelas industriales y de comercio, no es sino traducción de lo que la experiencia aconseja. Se establece el *mínimum* de enseñanza en cada una



de aquellas ramas, dejando lugar a la implantación de nuevas asignaturas cuando el desarrollo económico e industrial del país así lo requiera”.

Este proyecto proponía como primer artículo de la ley el siguiente:

Artículo 1º - Modifícanse las disposiciones de la ley 1420 en los siguientes términos:

a) sustitúyese el capítulo I por el siguiente:

## CAPÍTULO I

De la enseñanza

La enseñanza que se dará en las escuelas, colegios e institutos de la Nación será:

- 1º. Primaria, distribuida en cuatro años, a cuyo primer grado se ingresará después de cumplidos los siete años de edad. Será gratuita y obligatoria para todos los niños que habitan la República mientras su edad fuera menor de doce años.
- 2º. Intermedia, distribuida en tres años y gratuita, a cuyo primer grado se ingresará cumplidos los once años y después de aprobar los cuatro años de enseñanza primaria.
- 3º. Secundaria, con núcleos de materias afines y correlativas en las que se iniciará el alumno después de aprobar los cursos de la escuela intermedia.
- 4º. Normal, distribuida en cuatro años para el título de maestro normal y en siete para el título de profesor normal, en la que se iniciará el alumno después de aprobar los cursos de la escuela intermedia.
- 5º. Comercial, distribuida en tres años para el título de perito mercantil y en cinco para el de contador público, en la que

- se iniciará el alumno después de aprobar los cursos de la escuela intermedia.
- 6°. Industrial, distribuida en un máximo de cuatro años, en la que se iniciará el alumno después de aprobar los cursos de la escuela intermedia.
  - 7°. Agrícola, distribuida en un máximo de cuatro años, en la que se iniciará el alumno después de aprobar los cursos de la escuela intermedia.
  - 8°. Profesional de artes y oficios, distribuida en un máximo de cuatro años, en la que se iniciará el alumno después de aprobado los cuatro grados en la enseñanza primaria y haber cumplido doce años de edad.
  - 9°. Superior o universitaria, cuya duración, materias de enseñanza y condiciones de ingreso se registrarán por las disposiciones de la ley respectiva.
  - 10°. Especial, que de acuerdo con sus fines, reglamentará en cada caso el Poder Ejecutivo de la Nación.

Las escuelas intermedias funcionaban en los colegios nacionales, escuelas normales, industriales o de comercio, bajo la dirección del vicerrector del establecimiento. Los estudiantes que querían ingresar a los colegios nacionales primero debían pasar por la escuela intermedia.

Tal como ha quedado expresado, el plan fue reemplazado por el proyecto de Salinas, quien restablece en los colegios nacionales, escuelas normales, industriales y comerciales, los planes de estudio anteriores a la reforma Saavedra Lamas.

Según Puiggrós (1998: 29), las reacciones del cuerpo directivo fueron varias pero, la mayoría se opuso a la restauración de los viejos programas enciclopédicos. También expresa que a poco tiempo de la derogación de la reforma, Salinas trataba de imprimir a la enseñanza una orientación científica y práctica.

Citando la directiva que envió el ministro a los Colegios y Escuelas de su dependencia el 1º de marzo de 1920, refiere que se indicaban las actividades de aplicación al medio y de experimentación en las materias del bachillerato y se recomendaba que se diera especial importancia en las escuelas normales al aspecto profesional, a la práctica de la enseñanza, a la familiarización con los principios relativos a organización, administración y gobierno escolar y a la confección por parte de los alumnos del museo de material escolar didáctico (Puiggrós, 1998: 33).

Asimismo, en la década del '20 se destaca una importante reacción estudiantil debido a un decreto que modificaba el régimen de promoción de los alumnos de la enseñanza media.

En efecto, el 11 de abril de 1923 se da a conocer dicho decreto por el cual, se incrementa el promedio mínimo de aprobación por materia, añadiéndose un examen escrito de fin de curso de los contenidos anuales por asignatura evaluada y que exigía un mínimo de ocho puntos, para dispensarse de pasar al oral. Esta y otras medidas provocaron que el 26 de abril de 1923 se inicie un movimiento de resistencia estudiantil tras el debate del decreto antedicho en los centros de estudiantes. Sobre este hecho refiere Gagliano (1998) que la reacción ministerial se había anticipado a los hechos y que en el único documento incorporado en la Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública referido al movimiento de resistencia estudiantil, el ministro Marcó firmó una resolución por la cual le pedía a los rectores que comuniquen a los padres de los alumnos sobre un nuevo cómputo a aplicarse en caso de inasistencias a clases sin causa justificada. Según se indicaba en el mismo, los días jueves, viernes y sábado se computarían las faltas como 2, 4 y 8 respectivamente. Esto también corría para los celadores en caso que se confirmara conato con los estudiantes, en cuyo caso serían declarados cesantes ipso facto. La Federación Argentina

de Estudiantes Secundarios resolvió decretar la no concurrencia a clases durante veinticuatro horas e invitar a sus asociados a un mitin a realizarse en Plaza Congreso. Los estudiantes marcharon y una delegación fue atendida por el subsecretario de educación quien manifestó no poder atender a sus reclamos si no eran formulados por los padres. La Federación resolvió por unanimidad mantener el movimiento de resistencia hasta que el decreto fuera derogado. Se constituyó un comité estudiantil de resistencia que sesionó en el local de la Asociación Nacional de Normalistas. Luego de variadas acciones, la Federación decide declarar la huelga general por tiempo indeterminado debido a la negativa del ministro Marcó de atender a la delegación. También se acordó promover gestiones para la sanción de una Ley Orgánica de Instrucción Pública (Gagliano 1998: 316-324). La ley no se sancionó y los hechos que expusimos anteriormente se fueron desarrollando de modo complejo.

En lo que resta de este período, cuatro planes se presentan en los años 1934, 1937, 1939 y 1942. Los mismos fueron presentados por Mantovani, De la Torre, Coll y Salinas respectivamente.

Uno de los más destacados del período corresponde a Juan Mantovani quien, en su carácter de inspector general de la Enseñanza Secundaria, Normal y Especial de la Nación (1932-1938), propuso un proyecto de reformas a los planes de estudio de la enseñanza media. En el mismo propugnaba una base cultural común para todas las ramas de este nivel de la enseñanza y una especialización más intensa que la que estaba en vigor para las carreras del magisterio, comercial e industrial. La base cultural correspondía a un primer ciclo de enseñanza media de cuatro años, humanístico, constituido por materias formativo-culturales. El segundo ciclo de dos años, y tres para los industriales era de carácter profesional, excepto el bachillerato. Afirma Puiggros (1998: 77-78) que este proyecto

atiende especialmente el problema de las conexiones entre niveles y modalidades, considerando la necesidad de aplicar un libre juego de relaciones dentro del nivel medio, evitando así la formación de compartimentos estancos.

Para la puesta en marcha de esta reforma se conformaron una serie de comisiones de trabajo según consta en la advertencia preliminar del “Proyecto de Reformas a los Planes de Estudio de la Enseñanza Media”, editado por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.

En dicho apartado dice: “Con motivo de cuestiones promovidas acerca de la aplicación de los planes de estudios de institutos de enseñanza media, dependientes del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, este autorizó a la Inspección General de Enseñanza a designar comisiones encargadas de proyectar las reformas que estimasen indispensables”<sup>13</sup>.

A tal efecto, la referida Repartición, designó cuatro comisiones con el objeto de estudiar en conjunto y separadamente las reformas requeridas por los planes en vigor.

En el mes de septiembre de 1933 se constituyeron estas comisiones bajo la presidencia del señor inspector General Profesor Juan Mantovani, quien a su vez designó presidente para la comisión de escuelas de comercio de varones y mujeres al subinspector general de Enseñanza, señor Manuel S. Alie; presidente para la Comisión de Colegios Nacionales y Liceos al Inspector de Enseñanza Secundaria señor Ernesto Nelson; presidente para la comisión de Escuelas Normales al Inspector de Enseñanza Secundaria Dr. Juan E. Cassani y presidente para la comisión de Escuelas Industriales al Inspector de Enseñanza Secundaria Ingeniero Juan José Gomez.

---

<sup>13</sup> Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Proyecto de Reformas a los Planes de Estudio de la Enseñanza Media. 1934.

En esta oportunidad el Señor Inspector General expuso los puntos de vista que el Ministerio solicitaba se tuviesen en cuenta en la realización de los trabajos que se les había encomendado. Estas ideas básicas, que todas las comisiones adoptaron como punto de partida, fueron las siguientes:

- 1° Aumento de los años de estudios en la enseñanza media
- 2° Estrecha vinculación entre las distintas direcciones de la enseñanza media, con propósito de unificación cultural.
- 3° Apoyar los estudios de la enseñanza media sobre una estructura general, a base de dos ciclos: uno inferior, común, cultural y otro, superior, de intensificación cultural en el bachillerato y de especialización técnico-profesional en las demás direcciones (Normal, Comercial e Industrial)
- 4° Necesidad de fomentar los estudios relativos al conocimiento del país y de orientar dentro de un espíritu acentuadamente nacionalista la educación de la juventud que se forma en los institutos de enseñanza media.

En torno de estas ideas generales las diversas comisiones han desenvuelto sus tareas. Sus proyectos y fundamentos así lo demuestran, como también el informe del Señor Inspector General y las modificaciones y ampliaciones por él introducidas” (Ob. cit. p. 7).

Sobre esta advertencia preliminar se establecen las Resoluciones correspondientes al nombramiento de cada uno de los miembros de las comisiones.

Respecto del ciclo inferior de la Enseñanza Media (Ob. cit. p. 13 a 21), el mismo corresponde a los cuatro primeros años de la enseñanza media. La Comisión plantea la dificultad de lograr un ciclo básico que tuviera unidad en la cultura general y que no iniciase en forma cerrada a la enseñanza técnico profesional desde los primeros años. El otro problema que plantea la co-

misión es el que corresponde a los alumnos del interior, dado que no pueden ser enviados a localidades distantes desde los 12 años y por lo tanto no tienen a su alcance más de un tipo de orientación. La duración de cuatro años se justifica sobre la base de obtener una mejor formación espiritual antes de iniciarse en el medio como adultos. Para que el alumno pueda iniciar con intensidad su cuarto curso podrá pedir un pase al finalizar el tercer año a las escuelas comerciales o industriales, las cuales iniciarán sus materias o ejercicios básicos desde antes de terminar los cuatro primeros años. Pero, en los cursos que van de primero a tercero, lo harán en forma suave que permita, a los que vengan de otros ciclos, continuar en ellas con un pequeño trabajo que, más que revelar una preparación técnica sólida, revele cierta disposición y contacto con las orientaciones de sus planes.

En relación con los Colegios Nacionales (Pág. 25-33), la Comisión aprueba en principio la idea de establecer un doble ciclo, elemental de cuatro años y superior de dos años.

Define como finalidad de los Colegios Nacionales y Liceos 1° "...formar espiritualmente al adolescente, esto es, organizar en él la capacidad para observar, comprender y valorar tanto los fenómenos del no-yo como los del yo".

2° "Despertar y fortalecer en los alumnos los que podrían llamarse valores de convivencia, es decir, todo aquello relacionado con los deberes de cooperación y nuestra consideración impuestos por la vida en sociedad..."

3° "Impartir una suma de conocimiento que sea, a la vez, contenido de cultura general y preparación para los estudios superiores"

4° Proveer al adolescente de algunos instrumentos útiles cuya naturaleza sea tal que haga más completa la preparación de los estudiantes que puedan terminar sus estudios

secundarios y coloque en condiciones más ventajosas que los actuales...”.

Fijados estos objetivos aclara que ellos no pueden alcanzarse solo aumentando la cantidad de años sino que necesitan un “cambio de estructura” asequible sólo mediante un determinado tipo de profesor y de dirección y del trabajo de los enseñantes y alumnos.

Debido además de una intensa conmoción ideológica en un país como el nuestro –afirma dicha comisión- y habida cuenta de una tradición cultural asaz débil es que debe constituirse la política educacional. Por otra parte valoriza la práctica docente en la medida en que afirma que “...el mejor plan de estudios resultaría ineficaz con profesores que lo fuesen solo por accidente...”.

Para ello debe exigirse a todo aspirante a la docencia el título, probada vocación y dedicación exclusiva, ofreciéndole a cambio seguridad moral, estímulo y derecho al retiro.

Los profesores de estas instituciones deberán dar las explicaciones técnicas de un cierto número de materias afines; dirigir las investigaciones de índole práctica; vigilar el estudio y la ejercitación individual; efectuar visitas y excursiones y participar de las reuniones organizadas para o por los estudiantes.

Respecto de las escuelas normales (Ob. cit. p. 37 a 42) la Comisión acordó: separar los estudios de formación general de la cultura, de los estudios profesionales a fin de permitir –entre otras cosas- que los alumnos esperen varios años antes de decidirse precozmente por la carrera del magisterio; aceptar el criterio de establecer una preparación, secundaria por sus alcances, como previa a la iniciación de los estudios normales fijando como base los cuatro años proyectados para el ciclo medio inferior común; fijar en dos el número de años de estudios normales propiamente dichos; intensificar los estudios



pedagógicos para dar al maestro la mayor capacidad posible; intensificar la participación directa de los futuros maestros en la enseñanza misma aumentando el número de horas para observación, práctica, discusión, estudio y experimentación de los nuevos sistemas; vincular al maestro a la zona en que actúa o se forma a las necesidades de la misma; mantener el estudio y preocupación por asuntos de cultura general; disminuir el tipo de aprendizaje a base de clases comunes reemplazándolo por una tarea de mayor investigación y dar a los cursos de formación de maestros una nueva fisonomía que revele una preocupación por los asuntos de la enseñanza misma.

En relación a las escuelas de comercio (Ob. cit. p. 45 a 70), la Comisión encargada de proyectar el plan de estudios para estas escuelas, llegó a la conclusión que el plan de estudios vigente desde 1924 para estas escuelas responde a la finalidad que hoy persigue. La misma consiste en dedicar los primeros años a proporcionar enseñanza de carácter cultural, formativo, con una leve iniciación de los ramos técnicos que no puedan dejarse para el segundo ciclo, e intensificar en este último la parte técnico profesional.

Pero al ampliarse a seis años el período de la enseñanza media, expresa dicha comisión que se ha hecho necesario adaptar el plan a la nueva organización, con dos ciclos definidos, el primero común a todos los tipos de establecimientos y el segundo diferenciado. Teniendo en cuenta además que al intensificar un año se puede aumentar la cantidad de materias e intensificar otras, es que afirma haber consultado a las direcciones de las escuelas de comercio los resultados obtenidos por el plan vigente y las modificaciones aconsejadas por la experiencia. Dichas direcciones han respondido unánimemente diciendo que han obtenido buenos resultados. Toma en cuenta la comisión –de todos modos- ciertas modificaciones de detalles tales como:

aumento de una hora de matemática en 1° y 2° años; reducción de las horas destinadas al estudio de la Merceología, inclusión de algunas nociones de Psicología y Ética Comercial.

El presidente de la Comisión de la enseñanza industrial (Ob. cit. p. 73 a 85), por su parte, expresa que la reforma realizada, luego de muchas reuniones y discusiones (entre las cuales fue consultada la UIA), tiene “dos características fundamentales que determinan en forma clara y precisa, la orientación y contenido del trabajo que sometemos a consideración del señor Inspector (...) la una, la primera, verdadero punto de partida y a la vez de convergencia en el estudio de todos los planes de enseñanza media, que las distintas comisiones han proyectado, es la que refiere al ciclo primero, de enseñanza general y cultural, proyectado uniformemente para todas las escuelas medias...” (Ob. cit. p. 80-81).

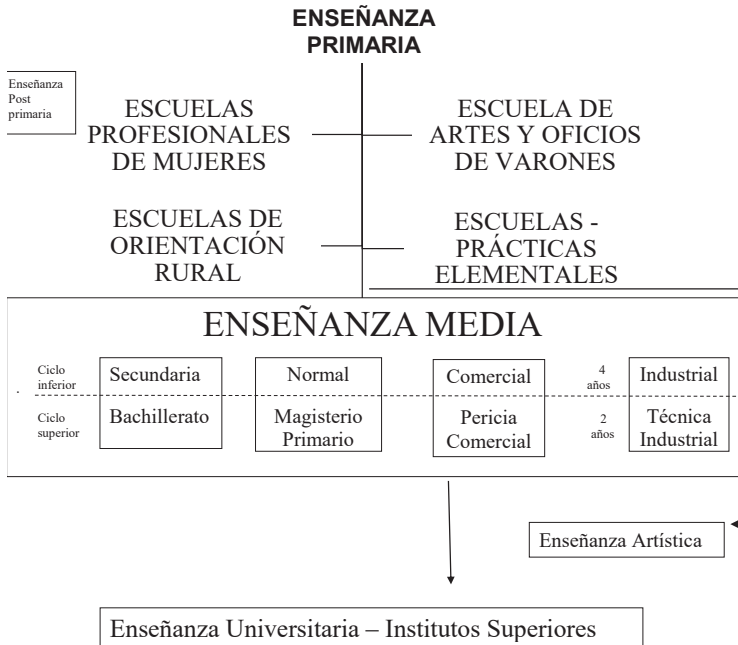
Es apreciable realmente el párrafo en el que se pone de manifiesto la tradición de la dicotomía espíritu-cuerpo. En efecto, la comisión expresa: “...En lo que refiere a la enseñanza industrial esa reforma [refiriéndose a la presente] significa y representa una justa reacción contra la ‘unilateralidad’ de los planes vigentes que (...), al iniciar al adolescente en el estudio de técnicas especializadas sin antes haber completado su formación cultural, ponía a éste en el peligro de caer en esas formaciones y exclusivismos tan nocivos a la cultura general de los pueblos” (Ob. cit. p. 84).

Estos planes representan también la reacción contra un erróneo concepto de la antigua concepción de enseñanza profesional, basada, como dice Lombardo-Radice, “en una inexistente distinción entre espíritu y cuerpo, entre cerebro y mano. Ha de perdonárseme que no resista la tentación de reproducir aquí algunos de los bellos y precisos conceptos del autor citado (...) ‘Las manos! Pero si son espíritu también ellas

como la mirada, como la voz, que son hechos físicos como los movimientos de los músculos, y son, sin embargo expresiones del alma. Son el alma misma en acción' (...) Solo [continúa el informe de Gómez] asimilando debidamente estos conceptos podrán comprender los que todavía crean que en las escuelas profesionales debe aprenderse a trabajar en largas y penosas horas de ejercitación manual, como puro trabajo de manos, sin conexiones con la tecnología y con la preparación general, que pueda conseguirse mejores resultados con menos horas y menos y penosos esfuerzos, haciendo que esos trabajos sean ejercitación consciente y razonada, aplicación y a la vez explicación de conceptos aprendidos teóricamente, vale decir en permanente y armoniosa contemporaneidad de brazo y cerebro, de teoría y práctica” (Ob. cit. p. 84).

A tales razones se debe que la reforma disminuya aparentemente las horas de taller para aumentarse las de enseñanza técnica y las asignaturas de formación cultural y humana en los primeros años de estudios. Por la misma razón, se aduce, que aumentan las horas de ejercitación de carácter tecnológico en los años de especialización profesional porque ya entonces el alumno está capacitado para realizar en forma consciente las operaciones y procedimientos prácticos fundamentales. Las mismas razones sostienen los cambios en el dibujo, el cual es ahora interpretado como un medio de expresión y no como una simple habilidad manual. Al dibujo técnico se le subordina “...a las asignaturas de las que es aplicación: a las matemáticas cuando es preparatorio, y a las técnicas profesionales cuando es aplicación” (Ob. cit. p. 84).

# Organización de la Enseñanza Media y sus relaciones con el sistema escolar



Fuente: Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Proyecto de Reformas a los Planes de Estudio de la Enseñanza Media. 1934. Pag.111

La escuela primaria es considerada como la institución básica del sistema de Instrucción Pública de la cual se desprenden los institutos post-primarios de tendencia técnica o de carácter práctico. Estos responden a la necesidad social de dar un oficio o capacidad profesional a hombres y mujeres jóvenes que, carentes de recursos y de técnica, no pueden dedicarse a estudios superiores (111-112).

Sobre la escuela primaria completa, dirá, se levanta la enseñanza media, que según nuestra realidad social, comprende los diferentes estudios que constituyen la etapa escolar que va de lo primario a lo universitario: colegios nacionales y liceos, escuelas normales, comerciales e industriales. La enseñanza media se define como el género. Enseñanza secundaria, enseñanza normal, enseñanza comercial e industrial se definen entonces como la especie<sup>14</sup>.

Remitiéndonos a los antecedentes se refiere en este informe que en nuestro país siempre que se pensó en la reforma de la enseñanza media se consideró únicamente la reforma del colegio nacional. Los demás institutos de enseñanza media, fundados para responder a exigencias locales, circunstanciales o particulares, nunca tuvieron mayor relación con el conjunto del sistema de esa enseñanza. La misma denominación “enseñanza media” vendría a interpretarse desde esta perspectiva como un nombre sin contenido.

Quedan explicitados en el informe las ramas y los títulos que otorga:

- Enseñanza secundaria: bachillerato
- Enseñanza normal: magisterio primario
- Enseñanza comercial: pericia comercial
- Enseñanza industrial: técnica industrial en cuatro especialidades: mecánica, electricidad, construcciones y química, que podrán ser aumentadas.

---

<sup>14</sup> Es muy interesante la aclaración que se realiza a propósito de la definición de enseñanza media. Ya en el tomo I de esta obra habíamos expresado el problema de la denominación de secundaria. Aquí se hace aclaración explícita que enseñanza media en el informe citado hace referencia a todas las ramas anotadas, mientras que, cuando se dice enseñanza secundaria la designación alcanza única y estrictamente a la que se imparte en colegios nacionales y liceos de señoritas, o sea, a los estudios del bachillerato.

Los institutos de enseñanza artística que funcionan independientemente de la Inspección General, aún no habían establecido sus conexiones con la escuela primaria.

Todas las ramas de la enseñanza media abarcan un período de seis años de estudios con excepción de la enseñanza industrial que lleva siete. Se divide en dos ciclos uno inferior y otro superior. El ciclo inferior es de dos años salvo en los colegios industriales que es de tres años.

El Bachillerato continúa la orientación formativa iniciada en el inferior al intensificar los estudios que conducen a lo que se ha dado en llamar cultura desinteresada, que desenvuelve al hombre en sus valores específicos, lleva el adolescente hacia el dominio de las ideas no especializadas, desarrolla su pensamiento al vigorizar y clarificar su expresión e ideas da sentido y normas a su conducta lo despierta a la belleza al mismo tiempo que sin proponérselo lo capacita para estudios superiores en la universidad o institutos similares.

Según datos aportados por Puiggrós (1998)<sup>15</sup> la creación de Colegios y Escuelas fue irregular entre dos períodos destacándose la creación de las Escuelas de Artes y Oficios dirigidas a la población semi-urbana y urbana artesanal<sup>16</sup>. Los números citados son los siguientes:

---

<sup>15</sup> Puiggrós cita la siguiente fuente: Yrigoyen-Salinas J.S. Enseñanza secundaria, normal y especial. Regularización de planes de estudio en Memoria presentada al Honorable Congreso de la Nación por el Ministro de Justicia e Instrucción Pública Dr. José Salinas. Año 1917. Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional. Buenos Aires. 1918. Tomo II. Pg. 31.

<sup>16</sup> Si bien la creación de instituciones educativa es un tema central de la política educativa no queremos excedernos en el asunto. Pero tampoco queremos dejar de mencionar la importancia que tuvo la creación de Escuelas Complementarias durante el período radical. Según afirma Puiggrós estas fueron dirigidas a los mismos sectores que las de Artes y Oficios, pero también a obreros, inmigrantes adultos y población urbana de los sectores pobres. En este tomo de la Historia Argentina de Puiggrós hay un trabajo de Lidia Rodríguez en el que se profundiza el tema (Rodríguez en Puiggrós, 1998:257-297).

## Colegios y Escuelas creados en los períodos 1900-1915 y 1916-1930

Colegios y Escuelas	1900-1915	1916-1930
Nacionales	14	22
Normales	46	14
Industriales	3	1
Comerciales	6	3
Profesionales de Mujeres <sup>17</sup>	16	3
Artes y Oficios <sup>18</sup>	3	37

Fuente: Puiggrós (1998: 34).

<sup>17</sup> Cabe recordar que en 1900 se creó la primera Escuela Profesional de Mujeres del país, mediante un decreto del presidente J. A. Roca, que al poco tiempo se crearon las escuelas profesionales de mujeres N°2 y N°3, de la Capital Federal. Posteriormente, hacia 1923, se crean otras escuelas profesionales en La Pampa, La Plata, Córdoba, Tucumán y Salta, Rosario, San Fernando, Catamarca, Santiago del Estero, Corrientes, San Luis. Dichas escuelas fueron creadas con el objetivo de capacitar a las mujeres en actividades que, para la época, eran propias de la mujer. Entre las materias que se dictaban es posible destacar: taller de bordado, taller de lencería, taller de flores y frutas artificiales, dibujo aplicado a diferentes tareas, economía doméstica, ejercicios físicos, costura, planchado, etc. En el año 1907 se instaló en un edificio propio el Liceo Nacional de Señoritas de la Capital. Los Liceos de Señoritas, surgieron como la modalidad para señoritas de los Colegios Nacionales. Es interesante observar que, en sus inicios, la proporción de los liceos era bastante menor con respecto a los Colegios Nacionales para varones.

<sup>18</sup> En 1914 se creó por decreto la Escuela Nacional de Artes y Oficios de la Capital sobre las bases de la escuela de dibujo creada por Manuel Belgrano. En 1916 se trasladó a la calle Uruburu. En 1918 se organizó en tres turnos: diurno de varones, el de la tarde para señoritas y nocturno para varones. El ciclo estaba compuesto por tres años y contaba, entre otras, con las siguientes materias: dibujo artístico, dibujo lineal, anatomía artística, e historia del arte.

### 3.3. Los estudios superiores

#### 3.3.1. Los estudios superiores de pedagogía

Si bien los estudios de formación del magisterio eran una especie en el género correspondiente al nivel medio, las reformas de este período permitirán la construcción de un nuevo escenario en virtud básicamente del estado de debate.

Desde sus inicios, la formación pedagógica del magisterio, no solo se centró en la técnica profesional, sino que formó parte del nivel medio en el cual constituía una orientación. Cabe recordar que la Ley del 6 de Octubre de 1869 “De creación de las Escuelas de Paraná y Tucumán” señalaba la necesidad de la formación específica de aquellos que se dedicarían a la enseñanza primaria. Un año más tarde por un Decreto fechado en 13 de Junio, se haría efectiva únicamente, la creación de la Escuela Normal de Paraná con el objetivo de la formación de maestros. Con sus dos cursos, normal el primero y, de aplicación el segundo, llevó a cabo la citada misión.

El tiempo y su contexto marcaron los cambios de esta institución pero, la impronta sarmientina quedaría grabada en la idea respecto de la necesidad de formar al maestro en el arte de enseñar.

De impronta europea, las primeras escuelas normales, (como el modelo Francés fundado en 1795 o el Alemán de Pestalozzi surgido en los albores del siglo XIX) las escuelas normales seguían fines benéficos y, en consecuencia se promovió, no solo la creación de instituciones del mismo tipo, sino también, la oferta de becas de estudio para los alumnos maestros y alumnas maestras, provenientes de hogares de zonas vulnerables.

La expansión de las Escuelas Normales alcanzaría mas tarde a las provincias pero, pudo observarse, que los estudios pedagógicos, iniciados en el primer curso, eran insuficientes para



la preparación de los maestros y las maestras. Debido a ello se propusieron en las primeras reformas, estudios filosóficos y psicológicos bajo la hipótesis de que esta formación permitiría abordar los problemas de la educación y de la enseñanza.

Las nuevas doctrinas educacionales que se plantearon como alternativa a las orientaciones dominantes en el siglo pasado promovieron nuevas bases y nuevas soluciones para los problemas de la educación, no obstante el posterior retorno a las concepciones tradicionales. Rupturas y continuidades convivirían en un estado de transición.

Los cambios realizados en los estudios pedagógicos aun perteneciendo al nivel medio de la enseñanza consistieron en la implantación en 1941 de un ciclo básico, de tres años, común a futuros bachilleres y maestros, destinado a uniformar la preparación de los futuros maestros, sin obligarlos a definir prematuramente su orientación, y un segundo ciclo, de carácter profesional, constituido por cursos de psicología general y aplicada, pedagogía general, didáctica general y especial, historia de la educación y legislación escolar y observación y práctica de la enseñanza.

La escuela primaria fue la principal preocupación del normalismo. La escasez de educadores condujo a formar a los mismos de forma apresurada y basándose en una educación secundaria cuyo nivel era inferior al nivel del bachillerato. La mayoría de los autores, aunque desde enfoques diversos sostiene la centralidad de los problemas de la pedagogía en la didáctica y en el método.

Aunque haya que esperar hasta la segunda mitad del siglo XX para la creación de estudios superiores de enseñanza del magisterio, la creación de la Facultad de Filosofía y Letras (1898) y de la Sección Pedagógica en la Universidad Nacional de La Plata (1906) sentaron las bases para el desarrollo de una pedagogía superior. De todos modos, será recién en 1920

cuando se produzca una reforma en la orientación de la misma. Por un lado, se produjo la reforma de los planes de estudio de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de La Plata y del Instituto Nacional del Profesorado de Buenos Aires (Solari, 1995). Pero por otro, se incorporaron en algunas cátedras universitarias, nuevos profesores tales como: Juan P. Ramos, Juan E. Cassani y Juan Mantovani. Según Solari (1995), estos profesores desde su posición cuestionaron al cientificismo, adoptando una perspectiva espiritualista, y transmitieron nuevas ideas educacionales, afirmando que la pedagogía era más que, solo cuestiones técnicas y metodológicas; también se debía tener en cuenta “sus fundamentos filosóficos y sus funciones formativas e informativas” (Solari, 1995: 223).

A estas innovaciones, se suma la creación, en octubre de 1927, del Instituto de Didáctica, en la Facultad de Filosofía y Letras, de la UBA. En su plan de trabajo se incluía “la realización de estudios e investigaciones sobre historia educacional argentina, organización e historia educacional en países extranjeros, doctrinas y problemas educacionales contemporáneos, problemas de psicología relacionados con la didáctica y en especial con la personalidad del adolescente, métodos de enseñanza relacionados con el ciclo medio y problemas educacionales argentinos; cursos sobre problemas de pedagogía superior y clases especiales a cargo de profesores argentinos y extranjeros de reconocida competencia; publicaciones de trabajos de investigación o de tesis realizados en el Instituto, de libros, reediciones y traducciones, de una revista o boletín y de una colección de documentos importantes de nuestra historia educacional; y, finalmente, dirección de trabajos de investigación, auxilio documental y bibliográfico en trabajos de tesis y organización de una biblioteca exclusivamente pedagógica” (Solari, 1995: 223-224).

Lo abarcativo del plan de trabajo, le dio al Instituto de Didáctica el carácter de centro de altos estudios.

Por otro lado, las materias pedagógicas solían dictarse en escuelas por profesores que no se habían formado en un profesorado especializado. De esta forma, surge la necesidad de crear un profesorado especializado que tenga en cuenta la metodología y su correspondiente base filosófica. En respuesta a esta demanda, se crea el profesorado en pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, en 1936. Su plan de estudios consistía en, por un lado, 3 materias para formar en pedagogía (ciencia de la educación, historia de la educación y metodología y legislación escolar) y, por otro lado, 2 seminarios pedagógicos. En 1940 el plan fue ampliado, al incluirse otras materias, tales como: un curso introductorio a la pedagogía, tres cursos de latín, y se aumentó la cantidad de seminarios a tres: psicología educacional, filosofía de la educación y organización escolar.

En el interior se crearon otros institutos de profesorado con planes similares, como fue en los casos de Paraná y Catamarca. De todos ellos, el más completo fue el Instituto Pedagógico de San Luis, creado en 1939.

### 3.3.2. Los estudios universitarios

Existían en el período que nos ocupa seis Casas de Altos Estudios nacionales que, según el orden de creación son la Universidad Nacional de Córdoba (creada en 1613 y nacionalizada durante el gobierno de Urquiza), la Universidad Nacional de Buenos Aires (creada en 1821 y nacionalizada en 1881), la Universidad Nacional de La Plata (creada en 1897 y nacionalizada en 1905), la Universidad Nacional del Litoral-Santa Fe (creada en 1890 y nacionalizada en 1919), la Universidad Nacional de Tucumán (creada en 1914 y nacionalizada en 1921)

y la Universidad Nacional de Cuyo (creada como universidad nacional en 1939).

La década del '20 fue impactada por los procesos desarrollados en relación a la Universidad Argentina, conocidos como "La Reforma del 18". Las particularidades correspondientes a los escenarios internacional y regional, fueron determinantes en ese ámbito.

Desde el punto de vista internacional, según Eric Hobsbawm (1998: 16-17) las rebeliones y revoluciones del período de entre-guerras, situaron en el poder un sistema que reclamaba ser la alternativa, que abarcó, tras la Segunda Guerra Mundial, a más de una tercera parte de la población. En Europa desaparecen las instituciones de la democracia liberal entre 1917 y 1942 como consecuencia del avance del fascismo y de sus movimientos y regímenes autoritarios satélites.

En Hispanoamérica, avanzaba desde 1880 un nuevo pacto colonial debilitando a las clases altas terratenientes, pero favoreciendo a los emisarios de las economías metropolitanas. Surgen las clases medias, con su correlato político en un comienzo de democratización que cada país lo lleva a cabo de modo diverso. México lo hace mediante métodos revolucionarios, pero, Argentina, Uruguay y Chile lo hacen a través del acceso al poder de esos nuevos sectores mediante el sufragio universal.

El movimiento reformista toma como ejemplo la experiencia internacional de acontecimientos tales como la Revolución Mexicana (iniciada en 1910), la Guerra Civil Rusa (1917-1923) y la Revolución Rusa (1917) para emprender la lucha por la modificación de los estatutos universitarios.

La rebelión se inició en Córdoba para extenderse luego a otras universidades de nuestro país y comprender también Casas de Estudios Superiores del continente latinoamericano.

Los acontecimientos según la investigadora Vera de Flachs, no fueron novedosos para estas instituciones. La organización académica, las reformas de planes de estudios y los movimientos estudiantiles universitarios han existido desde la fundación misma de las diferentes casas de estudios superiores (Vera de Flachs, 2005: 1). En agosto de 1893, se constituyó la Asociación de Estudiantes de Uruguay los cuales editaron a partir de 1905 una publicación periódica titulada *Evolución*, la que, entre sus artículos incluía temas universitarios señalando, a la vez, la necesidad de mantener relaciones con el estudiantado de Latinoamérica y de Europa a través de la *Corda Frate* (Revista Nacional, de los hombres de la generación del 900), debido a que ya existía en el antiguo continente la *Fédération Internationale des Étudiants*, nacida en París en 1900, para continuar en Budapest en 1902, en Marsella en 1906 y en Burdeos y en diferentes ciudades italianas como Turín, Milán, Venecia y Nápoles en 1907 (Vera de Flachs, 2005: 2-3).

La “unión universitaria” primera entidad que concentraba alumnos de Derecho, Medicina y ciencias Físico-químicas, pretendía unir estudiantes de todas las facultades, estructurar mecanismos de asistencia mutua y, participar de actividades cívicas. Esta organización se contactó con los grupos cordobeses y uruguayos (Buchbinder, 2008: 48-49).

Los antecedentes de la Reforma a escala nacional corresponden a los acontecimientos de distintas facultades de Córdoba y Buenos Aires, produciéndose en la última los antecedentes más concretos de protesta en 1903. La decisión relativa a las épocas regulares de exámenes en la Facultad de Derecho desencadenó una crisis que implicó que la Facultad estuviese cerrada desde el fin de ese año perdurando en la misma situación durante el año 1904. Pero, según Ortiz y Scotti (1969) existieron dos antecedentes concretos a la Reforma del 18 en Buenos Aires,

correspondientes al año 1871 y 1903, ambos provocados por movimientos estudiantiles y seguido el último por un gran número de docentes e impactando de modo decisivo en la Facultad de Medicina (Santorsola, 2018: 241 y ss).

En el caso de 1871, los principales integrantes del movimiento autodenominado “13 de diciembre”, conformado a partir de una protesta por el suicidio de un estudiante del Departamento de Jurisprudencia – Roberto Sanchez- debido a una injusticia originada por los catedráticos de la mesa examinadora, integraron la “Junta Revolucionaria pro-Reforma Universitaria”, con los objetivos de sostener las reformas, la independencia y la autonomía económica de la Universidad (Ortiz y Scotti, 1969: 493).

Algunos de los constituyentes de ese movimiento, Estanislao Zeballos, Pedro Arata y Francisco Ramos Mejía, entre otros, fundaron el periódico con el mismo nombre de la agrupación “13 de diciembre”, cuyo N° 11 reproducía las bases del movimiento: “Buscar la verdad, conocer la verdad, poseer la verdad en toda su extensión y en todas sus múltiples manifestaciones”, consi- tiendo su plan de acción en 1) Provocar las reformas necesarias en la Universidad y en las facultades científicas de enseñanza, 2) Patrocinar las causas justas de todo estudiante, catedrático o empleado, 3) Socorrer al estudiante indigente, 4) Alentar y estimular al profesor distinguido y 5) Fomentar y promover el engrandecimiento de las facultades científicas como institución al servicio de la ciencia (Montero, 1926: 676-677).

En la Facultad de Medicina en 1903, las protestas se iniciaron por elección de profesores y por cuestiones de exámenes. En ambos casos las protestas del estudiantado despertaron simpatías entre funcionarios del Poder Ejecutivo y del cuerpo legislativo de la Nación. Los episodios gravitaron de tal forma que se modificaron los Estatutos de la Casa de Altos Estudios

en Buenos Aires y se discutió durante el bienio 1903-1905 la necesidad de una reforma, recayendo la crítica principal sobre las academias (Buchbinder, 2008: 51-53).

En ese contexto, la creación de la Federación de la Universidad de Buenos Aires (FUBA) (1908), agrupó los Centros de Estudiantes de las diversas facultades, estableciendo relaciones con los Centros de Córdoba y La Plata resultando de esa unión el primer congreso de estudiantes americanos en Montevideo. La comunidad de intereses se hizo presente y favoreció el armado de la estructura organizacional. Además de Argentina, estuvo presente Bolivia, Brasil, Cuba, Chile, Paraguay, Perú y, naturalmente Uruguay. Este evento se repitió en Buenos Aires en 1910 y en Lima en 1912 pero ahora, el reclamo constante y permanente ya tenía una gran aspiración: los estudiantes reclamaban su derecho a participar en el gobierno universitario.

En el Primer Congreso Nacional de Estudiantes Universitarios quedan establecidas las bases estatutarias para un Proyecto de Ley Universitaria. En 1932 las universidades fueron normalizadas sobre la base de los estatutos anteriores y se reincorporó a una gran parte de los profesores cesanteados y, en 1935 se incorporan los delegados estudiantiles en la Universidad del Litoral debido a la reforma de los estatutos.

En opinión de Groisman (1968: 6), el régimen flexible de autarquía establecido por la Ley Avellaneda mantuvo su vigencia durante la Reforma Universitaria de 1918, y prosiguió hasta 1943.

### 3.3.2.1. Universidad Nacional de Córdoba (creada en 1613 y nacionalizada durante el gobierno de Urquiza),

Cabe señalar en este acápite el desarrollo que tuvo la Reforma en la Universidad Nacional de Córdoba, habida cuenta que

fue uno de los epicentros del acontecimiento. Se indican como antecedentes remotos, la oposición –por parte de los sectores católicos- al proyecto de instalación de la Escuela Normal (febrero, 1884) así como también a la presentación de la tesis (abril, 1884) de Ramón J. Cárcano, en la Facultad de Derecho, sobre “Hijos adulterinos, incestuosos y sacrílegos”, a partir de lo cual, condenan al obispo de Córdoba, Gerónimo Emiliano Clara, dando lugar a un enfrentamiento entre el poder político nacional y la jerarquía eclesiástica cordobesa que desconoce al obispo y destituye a tres profesores de la universidad.

La cronología de los sucesos acaecidos, que con algunas disparidades sostiene la variada y abundante bibliografía, consiste básicamente en la continua protesta del estudiantado, en tres intervenciones del poder estatal y, en la redacción de un manifiesto liminar.

Caldelari y Funes (1998: 13) afirman que “La virulencia anticlerical y la voluntad social de la protesta estudiantil para reclamar la Reforma universitaria en Córdoba en 1918, sólo puede ser entendida en la especificidad político-cultural de la provincia...”.

Pero los hechos inmediatos de esta revuelta se ubican hacia finales de 1917 a propósito de la protesta del Centro de Estudiantes de Ingeniería por motivo de una ordenanza que imponía nuevas condiciones de asistencia a clase y de la supresión del internado en el Hospital de Clínicas para los alumnos avanzados de la carrera de Medicina. El cierre del mismo lo había concretado la Academia de la Facultad por razones de “economía y moralidad”.

Debido a este último acontecimiento es que el Centro de Estudiantes elevó un memorial al ministro de Justicia e Instrucción Pública en él se pueden advertir, en opinión de Buchbinder, que “...algunos de los factores que provocaban las tensiones



en el interior de la casa de estudios. La protesta estudiantil articulaba objeciones de carácter científico con críticas a las formas de gobierno. Denunciaban el carácter vitalicio de los miembros de las Academias y las irregularidades en la provisión de los cargos docentes y administrativos. Cuestionaban los mecanismos de designación de los profesores acusando a la Academia de nepotismo y de no considerar ni a adscriptos ni a profesores suplentes. Criticaban el manejo de los fondos invertidos, sostenían, prioritariamente en el aumento de los sueldos de los catedráticos y no en la mejora de la enseñanza...” (Buchbinder, 1998: 92-93).

La falta de solución por parte de las autoridades de la institución implicó la conformación de un Comité Pro Reforma y una petición al Consejo Superior de la Universidad que no fue respondido. Los estudiantes siguieron adelante, convocaron a una huelga y pidieron la intervención de la Universidad al poder político nacional, el cual intervino de modo inmediato. El presidente Hipólito Yrigoyen dispuso la medida reclamada y encargó la tarea al procurador general de la Nación, José Nicolás Matienzo.

El Comité Pro-Reforma estaba formado por ocho delegados de cada una de las tres Facultades -Medicina, Derecho e Ingeniería-y presidido por Horacio Valdés de Derecho y Gumersindo Sayago de Medicina. Los antirreformistas también crearon su organización: el Comité Pro Defensa de la Universidad, y poco después los Centros Católicos de Estudiantes con Pedro Tilli como presidente y Atilio Dell’Oro Maini como secretario.

El doctor Matienzo, en su carácter de Interventor nacional, llegó a Córdoba con la misión de negociar con el Consejo Superior la reforma de los Estatutos para que la Universidad se democratizara e iniciara un proceso de renovación de su cuerpo de profesores y de los planes de estudio. El Consejo Superior

entregó al doctor Matienzo su proyecto de Estatuto, el Poder Ejecutivo aprobó el nuevo Estatuto, según el cual se daba participación al cuerpo de profesores quitando el predominio de los miembros vitalicios de las academias. El proceso de normalización permitió que los grupos renovadores accediesen al decanato de las facultades que conformaban la Universidad. A pesar de ello, el resultado de la elección del rector fue favorable al candidato de los grupos conservadores, a saber, Antonio Nores.

El Consejo Superior para la Reforma estatutaria había dejado vacante los lugares de aquellos académicos que hayan estado en su cargo más de dos años. De este modo quedaban afuera de la elección el rector, Julio Deheza y los decanos Ignacio M. Garzón de la Facultad de Derecho. Alejandro Centeno de la Facultad de Medicina y José A. Ferreyra de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales. La contienda había quedado establecida entre Nores, Enrique Martínez Paz (por los renovadores) y Alejandro Centeno (representando a los ya citados ajenos a la disputa).

Los estudiantes irrumpieron la Asamblea y desconociendo el resultado cambiaron su programa de acción haciendo intervenir –por partes iguales– en el gobierno de la Universidad a los profesores, diplomados y estudiantes.

El gobierno de Yrigoyen dispuso una nueva intervención y envió al ministro de Instrucción Pública de la Nación José S. Salinas, en apoyo a los reformistas, razón por la cual renunciaron el rector electo Nores y otros catedráticos. Caldelari y Funes (1998) afirman que la renuncia del doctor Nores no detuvo la violencia callejera. Arrancaron de su pedestal la estatua del doctor Rafael García ocupando luego la sede universitaria de la calle Obispo Trejo. Desocupada luego por la policía, los líderes fueron procesados por sedición.

Fue luego de estos episodios que el ministro Salinas viajó a Córdoba y aprobó el Estatuto que consagraba los principios levantados por el Primer Congreso Nacional de Estudiantes; participación de profesores titulares y suplentes y estudiantes en la Asamblea para la designación de autoridades. De la gestión del doctor Salinas resultó electo rector el doctor Eliseo Soaje, quedaron reformados los planes de estudio de cada facultad, se reorganizó el profesorado y se autorizaron los cursos libres.

En el Primer Congreso Nacional de Estudiantes Universitarios quedan establecidas las bases estatutarias para un Proyecto de Ley Universitaria cuyo artículo 1 refiere a "...las reglas a que deben ajustarse los estatutos de las universidades nacionales quedan modificadas en la siguiente forma: 1) La Universidad se compondrá de los profesores de toda categoría, los diplomados inscriptos y los estudiantes; 2) Las autoridades de la Universidad serán, un presidente, elegido por la asamblea universitaria: un Consejo Superior y los Consejos Directivos de las Facultades; 3) Los miembros de los Consejos Directivos de las Facultades serán elegidos en número que fijen los estatutos universitarios, por los cuerpos de profesores, de diplomados inscriptos y de estudiantes de las mismos; 4) Además del presidente, forman el Consejo Superior los decanos de las facultades y los delegados de cada una de ellas, elegidos por los respectivos cuerpos de profesores y diplomados inscriptos. El cuerpo de estudiantes de la Universidad, por sí o por su órgano legítimo, elegirá los consejeros que le correspondiese. Los delegados no pueden ser al mismo tiempo miembros de los Consejos Directivos de las Facultades; 5) Forman la Asamblea universitaria los cuerpos de profesores, diplomados inscriptos y estudiantes de la Universidad, o los electores que respectivamente designen; 6) Los profesores titulares serán nombrados del siguiente modo: el Consejo Directivo de la Facultad votará, con las formalidades

prescriptas por los estatutos, una terna de candidatos que hayan ejercido la docencia como profesores titulares o libres, la cual será pasada al Consejo superior con expresión de los fundamentos de las elecciones, que deberán ser publicados. Si fuere aprobada, se elevará al Poder Ejecutivo, quien designará de ella al profesor que deba ocupar la cátedra por el período y en las condiciones que determinen los estatutos y 7) Los profesores libres serán nombrados por los Consejos Directivos y por los Consejos Superiores en caso de apelación. Tendrán asiento y voto en las comisiones examinadoras.

El Manifiesto Liminar, publicado en La Gaceta Universitaria (periódico de la Federación Universitaria de Córdoba) el 21 de junio de 1918, es claro en la propuesta de gobierno tripartito y en la supresión de las academias debido a la declaración que hacen los estudiantes en relación a llevar a cabo una reforma similar a la de Buenos Aires eliminando –entre otras cosas- las Academias (tema que desarrollamos en el apartado siguiente).

El segundo artículo, correspondiente a las bases estatutarias, describe cada uno de los cuerpos mencionados en el artículo primero.

Según Caldelari y Funes (1998), el proceso de reforma tendrá trabas y contramarchas. En abril de 1922 la Federación Universitaria de Córdoba declaró nuevamente la huelga y en 1923, el presidente Alvear decretó nuevamente una intervención de la Universidad, llevada a cabo por Antonio Sagarna quien reunió al Consejo Superior para concretar la elección del nuevo rector el doctor Ernesto Romagosa, quien ante la protesta estudiantil presentó la renuncia en julio de 1924.

Según Buchbinder (2008: 108) en junio “...La Gaceta Universitaria se publicó el manifiesto liminar, considerado el documento fundacional del movimiento de la reforma. El texto fue firmado por los principales dirigentes universitarios

cordobeses y redactado aparentemente, por Deodoro Roca, un egresado de la Facultad de Derecho...”

Luego de estos episodios se aprobó el Estatuto que consagraba los principios levantados por el Primer Congreso Nacional de Estudiantes; participación de profesores titulares y suplentes y estudiantes en la Asamblea para la designación de autoridades.

### 3.3.2.2. Universidad Nacional de Buenos Aires (creada en 1821 y nacionalizada en 1881),

En 1929, bajo el rectorado de Ricardo Rojas, la Universidad de Buenos Aires resolvió un largo conflicto con su Facultad de Derecho, corporación que había resistido por más de una década la renovación normativa exigiendo su autonomía, y le impuso una normalización que, luego de la elección de los claustros, consagró decano a Alfredo Palacios). El reclamo por mayor autonomía para las facultades, encabezado por la Facultad de Derecho, chocó con la negativa del rector Rojas. Conforme al historiador Tulio Halperin Donghi, la revolución del 6 de septiembre de 1930 es una demostración del fracaso de la experiencia democrática de los catorce años anteriores e implicó la restauración de un régimen conservador, tradicional y autoritario (Halperin Donghi, 2002: 114).

En diciembre de 1930 la Universidad de Buenos Aires es intervenida por parte del doctor Benito Nazar Anchorena, quien comienza prontamente a implementar medidas persecutorias contra docentes y estudiantes, principalmente aquellos relacionados con el derrocado régimen yrigoyenista o con algún partido político, como el comunista<sup>19</sup>. De todos modos, dicha

---

<sup>19</sup> Universidad de Buenos Aires. Uba.ar. Programa Historia y Memoria. 200 años de la UBA. Fecha de consulta: noviembre 2018. Acceso y disponibilidad en: < <http://www.uba.ar/historia/contenidos.php?id=2&rs=19> >

intervención no encontró resistencia en el plano universitario. Las medidas de persecución se extendieron a los profesores simpatizantes de La Reforma. El interventor asume, a su vez, el gobierno de la Facultad de Derecho y, en principio, mantiene a las autoridades existentes, decanos y Consejos, pero esta situación no logra extenderse en el tiempo y son reemplazados por delegados interventores.

El movimiento estudiantil, se debilita ante el nuevo clima político. Aparecen tendencias minoritarias y se pierde la unanimidad ante La Reforma que, según el autor, quizá no ha estado acompañada de la debida reflexión.

A lo largo de la llamada Década Infame, 1930-1943, se restituyó la aplicación de los estatutos reformistas. En 1931 se sancionaron nuevos estatutos en la UBA. Además, el interventor, adiciona una modificación de estatutos relacionada a la representación estudiantil. De acuerdo con esta modificación, los delegados estudiantiles son estudiantes sin voto para la designación de profesores, mediante plebiscitos. A su vez, se reduce la representación de alumnos de cuatro a tres integrantes, uno de los cuales es elegido de una lista de candidatos minoritaria.

La matrícula universitaria sigue creciendo y, se toman decisiones importantes respecto a las dificultades edilicias que se tienen (como los edificios de la Facultad de Medicina y de Derecho).

También en esta etapa, algunos centros de investigación creados por la Universidad, comienzan a dar sus frutos: coexiste de una manera más arraigada la función docente con la del investigador. Además, la Facultad de Filosofía y Letras atraviesa una etapa de próspero crecimiento.

La extensión universitaria, por su parte, había sido uno de los temas importantes tratados por el movimiento reformista. La misma, estuvo profundamente vinculada con el desarrollo

de la vida cultural de la Ciudad de Buenos Aires, tanto en la década de 1920 como de 1930.

En general las actividades de extensión comprendían la realización de una serie de conferencias en las cuales se daban a conocer los más modernos adelantos científicos, o actividades artísticas y literarias. Sin embargo, entrada la década del 30, estas actividades fueron mermando como consecuencia del impacto de los conflictos políticos en los que estaba inmerso el país y de las políticas del gobierno conservador. Pese a esto, la universidad pudo continuar con una cierta autonomía respecto del gobierno conservador. A partir de 1940 los problemas dejados sin resolver parecen adquirir urgencia. En 1943 el gobierno del general Ramírez decide una nueva intervención a la Universidad de Buenos Aires. En poco tiempo, todas las universidades del país, con excepción de La Plata, se encuentran intervenidas.

### 3.3.2.3. Universidad Nacional de la Plata (creada en 1897 y nacionalizada en 1905)

La concreción de toda creación, no depende de una sola voluntad. Cada uno de los procesos descriptos y – en algunos casos- analizados, han implicado varios actores. Una vez más, en el caso que nos ocupa, y contando con la experiencia de sucesos que trascendieron el ámbito de lo local como lo fueron los acontecimientos de Córdoba y Buenos Aires, se pondrá en marcha una nueva gesta.

En efecto, en La Plata, luego de establecida como Capital de la Provincia de Buenos Aires y según el comentario de Barba, Dardo Rocha, quiso convertir a la ciudad en un centro político, económico, administrativo y cultural. Debido a ello “...los senadores provinciales Rafael Hernández, Emilio J. Carranza, Marcelino Aravena y Valentín Fernández Blanco, presentaron el

12 de junio de 1889 un proyecto de ley erigiendo en La Plata, una universidad provincial...” (Barba, 1997: 17). Hernández gestionó el proyecto, convencido de que luego de la federalización de la capital de Buenos Aires y la consecuente entrega de sus instituciones, la provincia había quedado rezagada. Luego de varias vicisitudes, se somete a discusión la ley del 2 de enero de 1890 y en febrero de 1897 –no sin menos dificultades- fue sancionado el decreto reglamentario de la ley de enero de 1890. A través de su articulado, se dispone la constitución de la primera Asamblea universitaria, se nombra al secretario general y se establece que el ministerio de gobierno proporcionaría el local necesario para su instalación y funcionamiento provisorio. El 14 de febrero se reúne la asamblea la cual nombra rector al Dr. Dardo Rocha.

Quedan además constituidas las cuatro Facultades, luego de lo cual se organizó el Consejo Superior. Se resuelve además, abrir la matrícula de ingreso a las facultades, gestionar ante el gobierno nacional la nacionalización de los títulos y encargar al rector la búsqueda del local adecuado.

En 1897 se inaugura la Universidad Provincial de La Plata compuesta de cuatro facultades: Derecho y Ciencias Sociales, Ciencias Médicas, Ciencias Físico-Matemáticas y Química y Farmacia pero, debido a problemas de baja inscripción de alumnos y presupuestarios, la legislatura votó la supresión del subsidio que le acordaba la provincia.

De todos modos, y a pesar de estos acontecimientos, por gestiones de Joaquín V. González, se volverá a fundar la Universidad. Según Buchbinder “Los proyectos de González, conocidos ya desde 1904, proponían la creación de una institución de naturaleza distinta de las conformadas en Córdoba y Buenos Aires. La propuesta partía de un conocimiento extenso y profundo de las discusiones entonces vigentes en torno a los problemas



de las grandes universidades nacionales, que se reiteraban por otra parte, en los periódicos y en las revistas culturales de la época. La nueva Universidad debía diferenciarse de las ya existentes tanto por la orientación de su enseñanza y sus funciones como por los métodos de estudio o sistemas de gobierno (...) la ciudad de Oxford constituía aquí una fuente de referencia fundamental, y la adopción de un modelo universitario de estas características contribuiría a definir de una manera original la fisonomía de La Plata...” (Buchbinder 1998, 82).

Afirmaba Gonzalezque “...La Plata (...) poseía la base, el ‘esqueleto disperso y cuyas secciones sólo falta articular y dotar de un movimiento de vida’. Esa base estaba formada por la universidad provincial y sus respectivas Facultades, el Museo, el Observatorio Astronómico, Facultad de Agronomía y Veterinaria y la Escuela Práctica de Santa Catalina, que sería complementada con las secciones de Pedagogía y Filosofía y Letras en la Facultad de Derecho; Instituto de Artes y Oficios, Biblioteca Universitaria, Colegio Nacional y Escuela Normal...” (Barba, 2005: 23).

Esta idea de Gonzalez puede entenderse a la luz de sus antecedentes. En efecto los acontecimientos precedentes al proyecto de Gonzalez, corresponden a un convenio de 1902 entre el gobierno nacional y la provincia mediante el cual el gobierno de la provincia cedía a la Nación la Facultad de Agronomía y Veterinaria, como también el Observatorio Astronómico de La Plata. El 12 de Agosto de 1905 se firmó un convenio que ratificaba las cesiones mencionadas, sumándose algunas de las instituciones mencionadas anteriormente. El 15 de Agosto se aprobó en la Cámara de Diputados, el 19 de Agosto fue sancionado por el Senado de la Nación y el 25 de Septiembre fue promulgada la ley 4699 cuyo artículo primero decía “Apruébase el convenio celebrado entre el Poder Ejecutivo de la Nación y el de la pro-

vincia de Buenos Aires, con fecha 12 de agosto de 1905, sobre el establecimiento de una universidad nacional en la ciudad de La Plata, con la supresión de las palabras “los cuales tendrán validez en toda la República”, en el art. 20”.

De acuerdo con lo convenido, la alta casa de estudios pasa a llamarse Universidad Nacional de La Plata, su rector tendría el título de presidente, los catedráticos serían nombrados por el Poder Ejecutivo y se dispuso la reorganización de los varios organismos anexos.

Gonzalez dejó la cartera de Justicia e Instrucción Pública de la Nación para ocupar el cargo de presidente de la Casa de estudios por decreto del mes de marzo de 1906 (el cargo de presidente en vez de rector continúa en la actualidad). Este cargo lo desempeñaría durante 12 años debido a que fue reelegido en los años 1908, 1911 y 1914 por la Asamblea Universitaria.

Nuevos organismos educacionales integraron posteriormente a la Universidad Nacional de La Plata: en marzo de 1914 fue creada la Facultad de Ciencias de la Educación y designado decano el profesor Víctor Mercante; en 1920 se organizó con el nombre de Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; en 1919 y basada en una institución anterior, surgió la Facultad de Química y Farmacia; en 1921 la antigua Facultad de Agronomía y Veterinaria se dividió en dos con igual jerarquía ambas y, en 1924 abrió sus puertas la Escuela Superior de Bellas Artes.

Dirá Biagini (2001) que la historia de esta Universidad está asociada a los proyectos de Nación que se pensaron desde fines del siglo XIX. Afirmo también que pasaron por ella intelectuales de todas las corrientes, como la positivista, la socialista, y la antipositivista y que, además se esbozaron relaciones con el movimiento obrero y fue arena de disputas y experimentos educativos, jurídicos, literarios y científicos, a lo que se suma

su protagonismo en la Reforma Universitaria. Con ello fundamenta que fue prácticamente una síntesis de ciencia, política y educación.

En opinión de Buchbinder (2005) la Universidad de La Plata se encontró sumada a las tensiones y problemas de la década de 1910 y citando a Korn, quien sostenía que no se habían cumplido los ideales de esa Casa de Estudios, le critica el haber sido algo injusto debido a que los universitarios de La Plata conservaron una impronta distinta a los egresados de Córdoba o Buenos Aires. Afirma que La Plata se convirtió en una ciudad universitaria habitada como una comunidad académica con mayor preocupación por las bases científicas y sociales en la tarea universitaria.

En su obra *Intelectuales, ciencia y política en la Argentina neo-conservadora*, Osvaldo Graciano (2003) analiza el escaso lugar que ocupan en las investigaciones el rol desempeñado por los intelectuales y científicos universitarios que, si bien no ocuparon un rol primario en la historia de las ideas, su desempeño fue fundamental para el desarrollo de proyectos intelectuales y editoriales, así como para el desarrollo de conferencias y programas científicos en la universidad. Según el autor, este tipo de intelectuales apoyó proyectos universitarios como el que llevó a cabo Alfredo Palacios en la Universidad de la Plata (UNLP) entre 1941 y 1943. El artículo del mencionado autor se centra en analizar el modo en que algunos intelectuales relacionados con el Partido Socialista vincularon saber, poder y cultura con política en la Argentina de finales de la década de 1930.

Según Graciano, durante la década de 1940 los universitarios vinculados al Partido Socialista buscaban renovar el sistema científico, tratando así de resolver los problemas políticos, culturales, económicos y sociales que atravesaba el país. Ese espíritu de renovación pudo llevarse a cabo durante el mandato

en la Universidad Nacional de la Plata, de Alfredo Palacios, entre 1941-1943. Durante su mandato se incentivaron proyectos científicos que trataron de solucionar problemas económico-sociales de la nación. Se consideraba que el rol de la Universidad como lugar de desarrollo científico implicaba involucrarse en los problemas de la sociedad y tratar de solucionarlos. Como afirma el autor: “El rasgo distintivo de esta experiencia universitaria fue que se caracterizó fundamentalmente por impulsar proyectos científicos destinados a profundizar la formación de recursos humanos para la actividad industrial, desarrollar la investigación experimental y tecnológica en la Universidad y concretar su transferencia al sistema productivo” (Graciano, 2003). De todos modos, Palacios le otorgaba a la Universidad el rol de formar a las elites intelectuales para que sean capaces de guiar política e ideológicamente al país, restaurando principios éticos que sirvan para orientar a la sociedad, restableciendo normas legales que ayuden a solucionar los problemas socio-económicos ocurridos en la Argentina durante la década de 1930. Algunos de los participantes de estos proyectos fueron los intelectuales socialistas Julio V. González, Guillermo Korn, Juan Sábato; así como otros pertenecientes al radicalismo y otras esferas políticas.

Para el autor, la acción de Palacios significó que la Universidad quedara en manos de los antiguos reformistas del '18, que ya desde 1920 propusieron varias iniciativas respecto de cómo solucionar los problemas nacionales.

Entre los temas analizados por los intelectuales, al autor presenta, por ejemplo, las limitaciones que acarrearba el modelo económico basado en las exportaciones agropecuarias, el lugar que ocupaba el capital internacional en la economía nacional, la falta de desarrollo social promovido desde el Estado, así como el

proceso de industrialización por sustitución de importaciones, entre muchos otros temas.

De todos modos, muchas de las propuestas planteadas se realizaron en circuitos alternativos más que en la Universidad misma (entre ellos pueden mencionarse: la Escuela de Estudios Sociales Juan B. Justo y la revista socialista Claridad).

Algunas de las propuesta realizadas, terminaron plasmándose en propuestas legislativas.

De acuerdo con el autor, la renovación del sistema universitario propuesta por Palacios, tenía como fin “promover el desarrollo científico y de la investigación en la enseñanza superior y restaurar la democracia representativa y la participación estudiantil en el gobierno universitario, eliminando el control que los sectores conservadores ejercían en ella, desde el golpe de Estado de Uriburu” (Graciano, 2003).

#### 3.3.2.4. Universidad Nacional del Litoral-Santa Fe (creada en 1890 y nacionalizada en 1919)

La Universidad Nacional del Litoral contaba con siete Facultades, ubicadas en cuatro ciudades distintas que progresivamente debieron integrar sus equipos.

La Universidad Nacional del Litoral había sido el resultado de la gestión de tres actores: gobernantes y legisladores de la provincia, la movilización estudiantil y la ciudadanía santafesina. Debido a su condición regional, comprendía escuelas e institutos asentados en las ciudades de Santa Fe, Paraná, Rosario y Corrientes. Se creó sobre la base de los estudios de derecho existentes en la Universidad de Santa Fe (desde 1889), y sobre la base de la Escuela Industrial (creada en 1909). Las primeras Facultades fueron la de Derecho y la de Química Industrial y Agrícola. Se destaca en el sitio oficial de esta Casa de Altos

Estudios que el edificio del Rectorado, cuya construcción finalizó en 1935, ha trascendido por los acontecimientos que en el mismo tuvieron lugar. Entre ellos cabe señalar que la sala del Paraninfo fue sede en dos oportunidades de la Convención Nacional Constituyente, en 1957 y en 1994.

En 1943 intervinieron la Universidad del Litoral señalando que había factores y elementos adversos a los sanos intereses de la nacionalidad e ideologías cuya difusión era perjudicial a los intereses generales de la sociedad.

El interventor era Jordán Bruno Genta quien tuvo que ser relevado por la gran resistencia que generó entre profesores y estudiantes. En octubre asumió el ministro Zuviría (Hugo Wast) de militancia católica.

### 3.3.2.5. Universidad Nacional de Tucumán (creada en 1914 y nacionalizada en 1921)

También en este período tiene lugar la fundación de la Universidad de Tucumán. Su origen, se ubica en 1875 cuando una ley provincial crea la Facultad de Jurisprudencia y Ciencias Políticas, la cual es suprimida al cabo de diez años. En 1907 el estudioso Juan Terán y José Gonzalez planearon establecer una universidad con sede en la ciudad de Tucumán pero, habrá que esperar a 1912 para que se haga realidad. Fue entonces cuando el gobernador José Frías Silva promulga la ley de creación de la Universidad. Durante 1913, el entonces gobernador Ernesto E. Padilla, constituyó el primer Consejo Superior, designando al Dr. Juan B. Terán como primer Rector y se aprueba el primer plan de estudios.

Con sus Facultades de Ingeniería Industrial y de Farmacia, su Instituto Técnico, sus Escuelas Vocacionales: de Perito Mecánico Electricista, de Dibujo y Artes Aplicadas, de Ciencias Domésti-

cas, de Electricidad y Mecánica para obreros y de visitantes de higiene; y su Museo de Historia Natural; la Extensión Agrícola; la Liga Sanitaria y la difusión de publicaciones de alto valor histórico y científico, por una parte, y de enseñanza popular, se convirtió en una fecunda realidad.

La Universidad de Tucumán fue fundada el 25 de mayo de 1914 bajo la dependencia del gobierno provincial; pasó al ámbito del Ministerio de Educación de la Nación en 1921 con la promulgación de la Ley 11.027.

En 1918, bajo la influencia ocasionada por la Reforma Universitaria, el entonces Rector Terán solicita al Congreso Nacional la nacionalización de universidad, proceso que se inicia en 1921. Con el dictamen de la Ley 11.027 se inicia en la Universidad de Tucumán un nuevo período institucional donde la docencia y la investigación comienzan a tomar cada vez más relevancia. El proceso de nacionalización concluirá en 1935, mediante el dictamen de la Ley Provincial N° 1566 de septiembre de dicho año, cuando la Provincia de Tucumán hace entrega de la Universidad a Nación y cede los bienes inmuebles que pertenecían a la Provincia.

Para 1936, la Universidad comienza a crecer, se crea el Departamento de Filosofía y Letras, que con el correr del tiempo se convertirá en Facultad. Esta unidad académica se constituyó en un polo de producción científica-cultural debido a la influencia de grandes profesionales nacionales e internacionales, entre ellos se pueden destacar el filósofo español Manuel García Morente, los sociólogos Silvio Frondizi y Risieri Frondizi, Eugenio Puricelli o el escritor Enrique Anderson Imbert.

Durante la década de 1930, Juan B. Terán renuncia al rectorado, ocupando su lugar Julio Prebisch (1929-1933, 1937-1940), quien no terminó su mandato estatutario ya que fue intervenido por el gobierno nacional en 1940. El rectorado fue ocupado por

Adolfo Piossek, quien renunció en 1942, ocupando el cargo brevemente José Graciano Sortheix hasta el golpe de Estado del 4 de junio de 1943. En 1945, el filósofo Alberto Rougès había sido elegido rector, aunque falleció sorpresivamente.

Con la llegada al gobierno del peronismo, la Universidad Nacional de Tucumán vivió una nueva etapa de crecimiento y prestigio académico bajo la dirección del Rector Horacio Descole, quien se desempeñó como rector entre 1945 y 1951. Descole planificó un nuevo modelo universitario, tomando como ejemplo el modelo norteamericano de una universidad integrada por departamentos e institutos. Inauguró en 1946, el Instituto de Minería y Geología de la U.N.T. en la Provincia de Jujuy. También planificó la construcción de una monumental “Ciudad Universitaria” en la Sierra de San Javier, cuyas obras comenzaron en 1949, pero quedaron inconclusas. Desde el plano académico, durante la gestión de Descole se fundaron las facultades de Agronomía y Zootecnia (1947); Ciencias Económicas (1947); Medicina (1949); Arquitectura y Urbanismo (1949); Filosofía y Letras (1949) y Ciencias Naturales (1952). Estas unidades académicas se completaban con siete escuelas superiores ya existentes de la época de Terán (Odontología, Enfermería, Ingeniería Azucarera, Educación Física, Artes Plásticas, Artes Musicales); algunas de ellas convertidas en facultades en los años posteriores.

Posteriormente el cambio que sufrió la universidad fue durante el período 1958-1966, bajo la dirección del ingeniero Eugenio Flavio Virla, donde los estatutos universitarios funcionaron conforme a los principios de la Reforma universitaria.



### 3.3.2.6. Universidad Nacional de Cuyo (creada como universidad nacional en 1939).

La Universidad de Cuyo, por su parte, concretó su fundación el 21 de marzo de 1939 a través del decreto N° 20.971 del Poder Ejecutivo Nacional y el 16 de agosto del mismo año se iniciaron oficialmente los cursos con la conferencia inaugural de Ricardo Rojas. Esta universidad, en un primer momento ofreció sus servicios educativos a toda la región de Cuyo, que comprende las provincias de Mendoza, San Juan y San Luis.

Los estatutos de las universidades existentes habían sido reformados de acuerdo a los principios del '18, pero luego de asumida la presidencia de la Nación por Marcelo T. de Alvear, afirma Buchbinder (2005) que la mayoría de los estudiosos de la universidad sostienen que se llevó a cabo una reacción de carácter conservador, es decir una contrarreforma.

Tanto en la Universidad de Córdoba como en la del Litoral, la modificación de los estatutos se hizo, previa intervención a partir de la cual se limitó la representación estudiantil y se fortaleció la de los profesores. “Es preciso reconocer que la oposición al orden reformista tenía raíces dentro de la universidad” (Buchbinder, 2005: 131).

## 3.4. Educación informal: El caso de las Universidades Populares

El concepto de Universidad Popular es ciertamente equívoco, no solo por las diversas acciones que alberga bajo su ala, sino por la antigüedad de su uso. Sarmiento, en la conclusión de su obra *Educación Popular*, afirma “...he terminado el examen de las cuestiones que dicen relación con la enseñanza primaria y sin embargo, al recordar el título de *Educación Popular* que

encabeza esta obra, siento que aún quedan vacíos que llenar, para completar el cuadro que me había propuesto (...). El medio de educación popular, más eficaz, es sin disputa la palabra hablada, que desde lo alto de una tribuna, puede llegar caliente aún, y con humedad a los oídos del pueblo. Los ingleses y norteamericanos han sacado más frutos que pueblo alguno de este medio de enseñanza popular, tan antiguo como la existencia del hombre mismo (...). La lectura está destinada a poner el púlpito a disposición de la ciencia, de la industria, y de todas las adquisiciones que, a más de la religión y de la moral, son indispensables hoy para el comportamiento del hombre...” (Sarmiento, 2015: 409-411).

Lorca (2007) informa que las universidades populares nacieron como un proyecto de trabajadores socialistas y anarquistas en Europa en el siglo XIX cuando comenzaban a organizarse en sindicatos, y surgen en América Latina en los comienzos del siglo XX. Sostiene además que existen 230 universidades populares en España, con más de dos millones de miembros, y más de mil en Alemania, con siete millones de integrantes. Refiriéndose a la Argentina afirma que la primera fue fundada en 1904 por el Partido Socialista y que la denominación de “universidad popular” fue eliminada por la última dictadura.

Las universidades populares en los países desarrollados cumplían con la finalidad de cubrir deficiencias o aspectos de la enseñanza oficial o de sectores de la población que se encontraban fuera de la formación del Estado. En los países menos desarrollados –aún en la actualidad- siguen cumpliendo la función inicial para la que fueron creadas en Francia y otros países de Europa: alfabetización, formación de las mujeres, protección de la infancia, organización de las comunidades, desarrollo económico y social, formación técnica y científica así como de desarrollo artístico y cultural.

En opinión de Drake, en América Latina las primeras universidades populares fueron creadas en 1899, pero se desarrollaron ampliamente con el movimiento de la Reforma Universitaria iniciado en Córdoba en 1918. Las universidades populares fueron una herramienta para impulsar los principios reformistas de extensión universitaria y unidad obrero-estudiantil, con el fin de democratizar la enseñanza superior (Drake).

Entre 1900-1945, se establece, en opinión de Pablo Pineau (1994: 260 y ss.) una relación de complementariedad entre educación popular y la instrucción pública. Se encuentra por un lado, el sistema de Instrucción Pública, fuertemente organizado y monopolizado por el Estado, y por otro, una serie de asociaciones de la sociedad civil, la mayoría de ellas englobadas en el movimiento de Sociedades Populares de Educación (SPE), las cuales se desarrollarán al margen del Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal (SIPCE).

Afirma que desde distintas posturas se intentará interpelar al sujeto pedagógico no ya como un ser asocial sino a partir de integrar otros atributos significantes constitutivos. Por ejemplo, las asociaciones de inmigrantes rescatarán los contenidos nacionales de cada comunidad, las instituciones gremiales los constituirán trabajadores o en sus dimensiones políticas, otras propuestas se referirán a la mujer o a los niños abandonados o trabajadores, etc. Es posible establecer tres tipos de estas instituciones en función de su origen.

Las originadas a partir de escuelas oficiales. En los primeros años del sistema, y a partir de la influencia norteamericana en el modelo sarmientino, planteaba la conveniencia de vincular a la escuela con la sociedad civil, ya sea por medio de las Bibliotecas Populares, de instituciones creadas en apoyo a las escuelas o de cooperativas escolares, las cuales son conocidas aún antes de

las leyes de educación (Carli, 1991). A partir de 1915, aproximadamente, comenzarán a vincularse más íntimamente con el resto de las instituciones educativas externas.

En segundo lugar, los grupos sindicales, en especial los socialistas y anarquistas, habían comenzado ya a desarrollar prácticas educativas destinadas a aquellos sectores excluidos (adultos analfabetos, mujeres y niños trabajadores, menores abandonados, inmigrantes no integrados). Estas prácticas conformaron un currículum a partir de los contenidos ausentes en la educación oficial. De esta forma, se orientaron a la alfabetización de adultos, como igualmente a la formación ideológica y doctrinaria, la extensión y difusión, la capacitación laboral, las prácticas de prevención médica, la educación sexual y profiláctica, etc.

Un tercer tipo de instituciones educativas organizadas por la sociedad civil, como las asociaciones de inmigrantes, las escuelas vecinales, las casas maternas, los clubes de niños jardineros, las Escuelas Normales Populares, etc.

A partir de 1916 los destinatarios de las SPE serán los adultos analfabetos, quienes serán considerados a partir de la incorporación de otras características, como las de ser inmigrantes, trabajadores, mujeres, etc.

Finalmente, hacia la década de los treinta, la importancia de estas entidades comienza a declinar, lo que se debe no sólo a la política represiva de la época sino también a modificaciones más profundas de la sociedad.

Esta calificación de popular se le ha dado posteriormente en función de los sujetos atendidos y de su forma de hacerlo (niños de sectores populares que concurren en la escuela) así como la creación de prácticas participativas, claramente influidas por las corrientes pedagógicas contemporáneas.

Es decir que, esta nueva definición de Educación Popular se constituirá a partir de una relación de complementariedad con

el SIPCE. En un primer momento, como entidades de apoyo a este último y, en un segundo, como encargada de atender a aquellos sujetos excluidos y de brindar los contenidos bien relegados o negados por el currículum oficial.

Juan A. Brugnara publicó a través de la editorial Tor en Buenos Aires en el año 1941 un libro denominado “Universidades Populares”. Allí relata la experiencia realizada por quince años dedicados a la gestión de este tipo de instituciones en Buenos Aires. En este apartado, presentamos una síntesis sobre el libro mencionado con la finalidad de comprender la importancia que las universidades populares han tenido en el entramado social.

En la introducción a esta obra, su autor funda la necesidad de crear este tipo de instituciones en que, si bien se han creado escuelas comerciales y nacionales cuyos presupuestos sanciona el Congreso Nacional, la masa escolar de nuestro país proviene en un 75 % de hogares pobres. Es decir, que los niños que terminan su ciclo primario no están en condiciones de ingresar a las Escuelas Secundarias. Allí testimonia que “El ex ministro de Justicia e Instrucción Pública, doctor Coll, eximió, por resolución del mes de marzo de 1940, del pago de derecho a los padres de hogares pobres, que tengan varios hijos cursando estudios secundarios [que] es indiscutible que la medida adoptada favorece a cientos de alumnos. Pero es innegable que no implica una solución al problema” (Brugnara, 1941: 9).

Las Universidades Populares, continuará “...tienen mucho de los claustros universitarios, y en ellas está el pueblo. Han definido ya en los años transcurridos su personalidad; son escuelas superiores para y del pueblo...” (Brugnara, 1941: 11).

En relación a las primeras universidades populares hace referencia a la metodología de la cátedra universitaria diciendo “En algunas instituciones, la forma usada años ha, para dictar cursos, eran las conferencias. Por las aulas, han desfilado pro-

fesores universitarios, con cátedras en las Facultades o en los Colegios Nacionales, Comerciales y Liceos de la Nación.

Han contado en las modestas aulas de la Universidades Populares con más cantidad de oyentes, que en las mismas Facultades. Esta forma de dictar un curso, se remonta a la fundación de la primera Universidad Popular, que podríamos llamar oral, pues tenía como medio esencial de educación las conferencias” (Brugnara, 1941: 20).

La primera universidad popular se fundó el 8 de septiembre de 1904, en un local de la calle Cangallo 1328 con el objeto de –según las palabras de su fundador, Nicanor Sarmiento– “Promover la difusión de la enseñanza científica en el pueblo [y] difundir de una manera práctica y elemental, con criterio y métodos positivos, los conocimientos de todas las ciencias, así sociales, médicas, físicas, como naturales y las bellas artes, a fin de que la investigación y constatación positiva de los fenómenos de la vida real, los alcances la mente del pueblo, y su cerebro se iluminen en la verdad” (Sarmiento en Brugnara, 1941: 20).

En 1908, se abrió la Escuela nocturna popular Presidente Roca, fundada a iniciativa de la Asociación Amigos de la Educación. Esta actividad queda reseñada en el marco de las universidades populares a pesar de tener un nombre distinto debido a su actividad. Una de las primeras fue fundada en La Boca por la Sra. Dolores O. de Roldan. Estaba destinada a obreras y se realizaban cursos de primeras letras y vocacionales de corte y confección, labores, economía doméstica e idiomas, entre otros.

Durante este período se fundan varias de estas instituciones. En el año 1904, se establece la asociación cultural “El hogar y la Escuela” de la Boca que adquiere el permiso del Consejo Nacional de Educación para dictar clases nocturnas el 10 de agosto de 1919. La Universidad Popular de la Boca –fundada por Tomás A. Le Bretón y Arturo Goyeneche- inició sus actividades el

4 de julio de 1917. La Universidad Popular Torcuato de Alvear se inauguró el 14 de mayo de 1926 a cargo de Francisco J. Alvarez. La del Oeste fue fundada en el año 1921 y la “Florentino Ameghino” abrió sus puertas en el año 1926.

Respecto del personal docente, afirma Brugnara que los consejos directivos que tenían a su cargo la administración de estos institutos se han preocupado de llevar a los cargos docentes a los maestros normales pero el número de ellos era menor al del personal especializado debido a que no reunían las condiciones necesarias para dicho cargo. Decía Brugnara:

“Una persona egresada de la Escuela Normal, es un técnico en la enseñanza de la niñez. En estos establecimientos su acción es casi nula, por cuanto las materias y cursos a dictarse no están comprendidos en el programa del normalista (...) Ha debido entonces prescindirse del maestro normal, para recurrirse a los contadores públicos, a los traductores de idiomas, a los profesores de dibujo, ingenieros, arquitectos, constructores, taquígrafos y expertos dactilógrafos” (Brugnara, 1941: 41).

Luego de exponer la discusión que se había suscitado a propósito de los profesores que eran de oficio, sostiene Brugnara que “Ha llegado la hora en que el Congreso Nacional dicte una Ley de protección y amparo en favor de los miles de profesores especializados que están desempeñando sus tareas en las Universidades Populares” (Brugnara, 1941: 45).

Sobre los programas y los cursos, sostenía este autor que en estos establecimientos educacionales eran superiores a los que impartían las escuelas de adultos, dependientes del Consejo Nacional de Educación para lo cual cita una serie de ejemplos de las universidades populares ya mencionadas.

La primera Universidad Popular Industrial de Buenos Aires fue fundada en 1938 intentando resolver la problemática de la formación industrial.

También se encontraba en Brugnara el discurso patrio en la fundamentación de la necesidad de este tipo de instituciones. Decía “La Patria será más grande, más fuerte, cuando todos los niños puedan escoger libremente, sin abonar matrículas, cuotas de ingreso o derecho de biblioteca o laboratorio, la escuela que más les agrade. Cuando sin trabas de ninguna índole, el niño al terminar el ciclo primario, pueda decir: El año próximo iré a estudiar carpintería, tipografía, motores a explosión, química industrial, radiotelegrafía, televisión o cualquier otro curso, entonces sí, que en época no lejana, habrá una juventud que no se estacionará formando caravanas frente a un comercio u oficina, porque un aviso colocado en un diario, solicita un empleado. El porvenir de la Argentina no está en las oficinas públicas o privadas; radica en las industrias, aún en, embrión. El porvenir será del que pueda iniciar un negocio, una industria no conocida, o aplicar sus conocimientos en una nueva faz de la mecánica” (Brugnara, 1941: 78).

Brugnara se encarga de diferenciar las Escuelas Del Trabajo de las Universidades Populares, haciendo referencia a las palabras de José Mallart publicadas por la revista de Pedagogía de Madrid en el año 1934. Afirma aquel que la escuela del trabajo, se inspira en la educación profesional de los niños y que en nuestro país ha sido aplicada en la ciudad de Marcos Juárez, provincia de Córdoba. Sin embargo, este tipo de escuela no es la que cree conveniente. Sus fundamentos son: “Es necesario dar a los niños una base de educación, tal cual se efectúa actualmente en las escuelas primarias. La Escuela del Trabajo a que me refiero, con sus 250 alumnos, menores de 14 años [la de Córdoba], no llena una necesidad como la que palpamos diariamente en todos los lugares de nuestro territorio, es imprescindible, dejar que el niño vaya formando su modalidad, su carácter, su idealismo por él futuro. ¿De qué lo servirá a un niño que ingresa



a los 10 años en una escuela del trabajo, estudiar cuatro años carpintería, mecánica o cualquier otro oficio? ¿A los catorce o quince años, puede ingresar a un taller como oficial? ¿Tiene el sentido de la responsabilidad? ¿Ya ha definido su vocación futura a los diez o doce años? Meritoria es, sin duda alguna, la Escuela del Trabajo, si ella estuviera dedicada a los jóvenes que egresan de la escuela primaria. La escuela del trabajo, que con tanto conocimiento nos describe Mallart, no es el tipo de la Universidad Popular Industrial que venimos auspiciando desde hace años. Los mismos elementos que en ella se usan, serían de incalculable valor para esta juventud que asiste a las Universidades Populares” (pág. 58-59).

Recalca en páginas subsiguientes que se contará en Buenos Aires con diez Universidades Populares, con los elementos de enseñanza con que cuenta la Escuela del Trabajo, se ofrecerían en dos o tres años más de cinco mil oficiales competentes en múltiples oficios.

Es interesante que el reclamo viene acompañado de la solicitud de no oficializar ni semioficializar estas instituciones porque debieran cambiar sus programas y adecuarlos a las de las escuelas de adultos lo cual considera Brugnara poco conveniente. En vez de ello solicita:

*“...ayuda amplia, para extender la acción a otros barrios, ciudades y pueblos (...) en forma de subvenciones o subsidios [la cual] debe ser dispuesta por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública y Relaciones Exteriores y Culto [para]: 1º Crear nuevas instituciones en muchas ciudades del interior, que aún no reciben los beneficios de las Universidades Populares; 2º Abrir cinco Universidades Populares Industriales en los importantes barrios de Belgrano, Parque Patricios, Constitución, Boedo y Palermo; 3º Duplicar o triplicar las asignaciones del personal docente; 4º La creación de consultorio médico gratuito en cada institución en forma permanente (diurno*

y nocturno), llenando las veces de las antiguas salas de primeros auxilios [y] 5º La creación de la Caja de Jubilaciones, Pensiones y Préstamos para todo el personal docente y administrativo (pág. 98-99)”

Describe Brugnara los diversos tipos de Universidades Populares:

*Define un primer tipo dedicado exclusivamente a varones (U. P. “F. Ameghino”, la Boca). En esta se dictan cursos de contabilidad, inglés, dibujo lineal, caligrafía, dactilografía, radiotelegrafía, telégrafo, aritmética comercial, francés, derecho comercial, dibujo de ornato, etc.*

Luego, un segundo tipo se encuentra destinado a mujeres (Femenina de Palermo, Tristán Achával Rodríguez) en las que, además de cursos comerciales, deben dictarse corte y confección, tejidos, bordados, labores, lencería, sombreros, economía doméstica y flores.

Las Universidades Populares de tercer tipo son mixtas (de Villa del Parque, Boedo, José O. Paz, Villa Pueyrredón). Sus cursos son los comprendidos en las del primero y segundo tipo, pero el alumnado está compuesto por mujeres y varones. Algunas han determinado que las clases para niñas se dicten lunes, miércoles y viernes, y las de varones martes y jueves, o viceversa.

Finalmente las de cuarto tipo es la Universidad Popular Industrial de Buenos Aires. En ella la enseñanza difiere fundamentalmente a las anteriores. Aquí se estudia carpintería, tipografía, química, construcciones, dibujo de propaganda, obras sanitarias, radiotelefonía, hilados y tejidos, motores a explosión, aeromodelismo, electricidad y automovilismo.

En la actualidad en Argentina funcionan varias universidades populares. Por ejemplo, la Universidad Popular de Resistencia,

fundada como Asociación Civil Sin Fines de Lucro en el año 1929, con el objetivo de capacitar a los jóvenes chaqueños en Artes y Oficios, brindando una herramienta de trabajo para superarse y acceder a una mejor calidad de vida. En 1968, durante la dictadura cívico-militar, actuó como punto de encuentro de grupos estudiantiles de Resistencia y Corrientes. Una década después, la dictadura de 1976-1983, provocó la disminución de la matrícula y la demanda de mano de obra con calificación técnica. Será desde ese momento que se irá reduciendo su accionar de modo paulatino debido a los cambios de paradigma económicos.

En el año 2005 la Universidad Popular de Resistencia, asume una nueva conducción con el objetivo de recuperar a la institución<sup>20</sup>.

Otro ejemplo es la Universidad Nacional de La Plata. Tal como lo sostiene la definición elaborada por la Cátedra Libre de Universidades Populares<sup>21</sup> de esa Casa de Altos Estudios, las Universidades Populares son instituciones de educación no formal que actúan como iniciativas de desarrollo cultural en los municipios, cuyo objetivo es promover la participación social, la educación, la capacitación y la cultura.

En efecto, según la misma fuente de referencia, estas instituciones están planteadas como una alternativa a las escasas posibilidades de los habitantes de acceder a algún tipo de educación y formación. Una de las claves de las Universidades Populares es su dinámica en red, ya que no son universidades en su formalidad y, por lo tanto, no otorgan títulos de grado. En cambio, sí certifican conocimientos adquiridos, que sirven

---

<sup>20</sup> Universidad Popular de Resistencia. (Fecha de consulta: 20-11-2018) (Acceso y disponibilidad en: <http://www.upresistencia.com/Nosotros>).

<sup>21</sup> El Dr. German Niedfield es el Director del Proyecto de la Cátedra Libre de Universidades Populares de la Universidad Nacional de La Plata. Los demás integrantes son el Director Dr. Hugo Juri y el Secretario Ing. Agr. Gustavo E. Drake.

para mejorar, por ejemplo, las perspectivas laborales de los habitantes.

Germán Niedfeld afirma que las universidades populares son proyectos que apuntan al desarrollo local, a través de la capacitación y de la educación, caracterizándose por ser muy democráticas y para que funcionen correctamente es casi obligatoria la participación de los vecinos. Son estructuras de educación no formal, que dictan capacitaciones de acuerdo a las necesidades de los vecinos de cada comunidad; es decir, la currícula puede ir variando año a año, en la medida en que vayan siendo cumplimentados los objetivos planteados. Niedfeld aclaró que no se trata solamente de instancias de capacitación, también se puede brindar apoyo escolar o talleres de alfabetización digital para adultos mayores, por ejemplo.

Finalmente cabe citar en este apartado la experiencia de la Universidad Popular de las Madres de Plaza de Mayo creada por la Asociación Madres de Plaza de Mayo. Esta experiencia demuestra lo equívoco del concepto “universidad popular” porque, a diferencia de las anteriores, cambia su condición de Universidad Popular a la de Instituto Universitario Nacional.

En este sentido, el Instituto Nacional de Derechos Humanos Madres de Plaza de Mayo pasó a depender del Estado argentino, en virtud de la ley 26.995, sancionada en octubre de 2014 por el Congreso Nacional, a iniciativa del bloque kirchnerista y de la misma organización, que se veía imposibilitada de seguir administrándola producto de una deuda millonaria. La ley fue promulgada el 10 de noviembre de 2014 por la presidenta Cristina Fernández. El citado establecimiento se define como una institución de educación superior pública universitaria argentina, reconocida desde 2015, como una universidad por el Ministerio de Educación. La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) emitió una reco-

mendación favorable ante la solicitud de autorización provisoria para su funcionamiento.

En el boletín oficial de la República Argentina del 2 de Junio de 2015 (Año CXXIII Nro. 33.141) se publicó la Resolución del Ministerio de Educación Nro. 1249 del año 2015 que aprueba el estatuto provisorio “Madres de Plaza de Mayo” del Instituto Universitario Nacional de Derechos Humanos.

#### **4. Testimonio: Sra. Noemí Menossi de Della Rosa**

En el año 1927 con solo cuatro (4) años de edad, Noemí Menossi ingresó en el Colegio de San Luis de las hermanas vicentinas ubicado en la localidad de Victoria. Eran 24 alumnas que aprendieron costura con el sistema Mendía. A Noemí la anotaron en el internado porque su mamá no tenía medios para mantenerla y puso a ella y a sus hermanas en el colegio con la firme expectativa de que armen una vida mejor.

Noemí nos cuenta que en las procesiones de San Isidro ella y sus compañeras del Colegio eran tratadas como “niñas ricas”. Recuerda también un comedor muy grande con mesas de mármol en el que almorzaban primero las veinticuatro (24) alumnas pupilas y luego las otras chicas que sumaban la cantidad de doscientos (200) aproximadamente. Su mamá las visitaba el tercer domingo de cada mes y Noemí nos relata que era un día de mucha felicidad.

A los cinco (5) años le dieron una aguja e hilos y a los trece (13) años –afirma orgullosamente– “bordaba como los dioses”.

El trabajo que realizaban las alumnas pupilas del Colegio San Luis era comercializado a través de la tienda departamental británica que existió en la ciudad de Buenos Aires denominada igual que su casa matriz en Londres “Harrods” que funcionaba en el microcentro de la ciudad de Buenos Aires.

Estudiaba con la señorita Lola de acuerdo al sistema Mendía y le encantaba realizar su trabajo pero sobre todo, le gustaba estudiar. Noemí se sentaba en medio de los cuatro naranjos del patio del Colegio y leía los libros que le pedía a una de las hermanas de la escuela. Hoy Noemí, a sus 96 años y con el mismo orgullo, recita de memoria, el preámbulo de la Nación Argentina.

Nos dice Noemí que era muy importante la religión y la conducta y que ella, estaba todos los meses en el cuadro de honor, pero su jactancia es mayor porque la maestra María Pardella le había puesto en la libreta de sexto grado “es la mejor alumna de la clase”.

Cuando terminó el colegio primario ella siguió haciendo cursos de corte y confección. Su hermana en cambio se quedó hasta los dieciocho (18) años.

La dueña del Colegio San Luis, era Inés Dorrego de Unzué quien les repartía chocolates cada vez que iba de visita, lo cual hacía con frecuencia mensual.

Inés Ruperta Dorrego Lezica, hija de Enriqueta Lezica de Dorrego y de Luis Dorrego fue presidenta de la Sociedad de Beneficencia de Buenos Aires y casada con Saturnino Unzué Gutiérrez Capdevila.

El Colegio San Luis –que sigue en funcionamiento- según su sitio oficial, junto con la capilla, abrieron sus puertas a la comunidad de Punta Chica, Victoria, el 16 de junio de 1908. Fue fundado por su madre, la Sra. Enriqueta Lezica de Dorrego, viuda de Don Luis Dorrego, quien respondió a su deseo de homenajear a su esposo y a un hijo suyo fallecido muy joven, con la creación de una obra benéfica que perpetuara su memoria.

El propósito explícito de la Sra. de Dorrego era que pudieran educarse en la institución niñas necesitadas de la zona. Con ese fin, hizo construir el Colegio encargándole, a las Hijas de

la Caridad de San Vicente de Paul, que se hicieran cargo de la atención y educación de las niñas, aun cuando la familia Dorrego continuaba con la obligación económica de su manutención.

Culmina este relato con la referencia al último de los dueños. El Sr. Saturnino Unzué, decidió donar el edificio y los terrenos que lo rodeaban a las Hermanas de la Caridad de San Vicente de Paul antes de su fallecimiento en 1950. Hoy el Colegio San Luis es gestionado por la Asociación Civil San Luis.

Varios temas atraviesan el discurso de Noemí en relación a su experiencia de sus estudios primarios.

Por un lado cabe destacar que toda la educación religiosa del país, se encontraba durante este período, en el contexto del proceso de reconfiguración del catolicismo argentino entre fines del siglo XIX y 1930. Conviene recordar que el proceso de laicización del Sistema Educativo Argentino fue cristalizado en la sanción de la ley 1420, la cual había definido como optativa la educación religiosa, luego de un profundo debate. La libertad de enseñanza, establecida por la Constitución de 1853, había permitido la formación de comunidades educativas no solo conformadas por los grupos de inmigrantes sino también por las comunidades religiosas, entre otras organizaciones de la sociedad civil.

El punto de inflexión consistió en que la Carta Magna, permitiría oficializar la educación llevada a cabo por grupos privados, no obstante la tensión permanente entre – específicamente- la iglesia y el Estado, que tuvo distintos matices en el transcurso de los tiempos subsiguientes.

Otro de los temas corresponde a la diferenciación de estos Colegios con el resto de las otras sociedades de la sociedad civil.

Según lo explicitado en el apartado correspondiente a la escuela primaria, la misma se diversificaba en fiscales nacionales, comunes, provinciales, de niños débiles, de cárceles, militares

y particulares. Las escuelas particulares confesionales eran gestionadas por el clero regular, secular y las órdenes religiosas.

Las órdenes religiosas se ocupaban de los niños y niñas que por diversos motivos no crecían en su entorno familiar, como en el caso de Noemí.

Según Fletcher Lea (1994) “la iglesia católica no sería tan influyente en el destino de los niños en la Argentina como lo fue en Europa, debido a que Bernadino Rivadavia (...) creó en 1823 un grupo secular, la Sociedad de Beneficencia, para administrar hospitales, escuelas y hogares para niños y mujeres. Formada por un grupo de mujeres de la alta sociedad porteña, la Sociedad tomó control de la Casa de Expósitos fundada en 1779, pero no la administró en forma regular hasta la caída de Juan Manuel de Rosas. La otra institución estatal que recibió a niños era la Defensoría de Menores”. No obstante, los Colegios como los del tipo que describimos, recibían niñas y niños según el lugar.

Lo expuesto, deja abiertos diversos interrogantes que la investigación de la educación en Argentina desde su compromiso y perspectiva histórica y, la reflexión correspondiente permitiría poner luz sobre ellos.

## 5. Bibliografía

- Abad, G.; Guillén de Rezzano, C. (prologuista) (1949) *Cuatro escuelas experimentales norteamericanas*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Ansaldi, W. (2000) La trunca transición del régimen oligárquico al régimen democrático, en Ricardo Falcón (dir), *Democracia, conflicto social y renovación de ideas (1916-1930)*, *Nueva Historia Argentina*. Tomo VI. Buenos Aires: Sudamericana.



- Argentina. Consejo Nacional de Educación (1948) *Las escuelas para adultos: Síntesis de la obra realizada XXV aniversario de la creación de los cursos especiales 1922 – 1947*. Buenos Aires.
- Argentina. Congreso. Cámara de Diputados. Antecedentes relativos a la aplicación de los nuevos programas de enseñanza secundaria; publicación ordenada por la H. Cámara a indicación de los señores diputados Reinaldo A. Pastor y Agustín Araya. 1926.
- Argentina. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Memoria [del Departamento de Justicia; presentada al H. Congreso de la Nación, año 1937. Buenos Aires: Tall. Gráf. de la Penitenciaría Nacional, 1938
- Auza, N.T. (1971) *Documentos para la enseñanza de la historia argentina. 2 1890-1930*. Buenos Aires: Ediciones Pannedille.
- Bilsky, Edgardo (1984) *La Semana Trágica*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Bravo, H. F. (1972) *Bases constitucionales de la educación argentina. Un proyecto de reforma*. Buenos Aires: Paidós.
- Brugnara, J. (1941) *Universidades populares*. Buenos Aires: Tor.
- Buchbinder, P. (2008) *¿Revolución en los claustros? La Reforma Universitaria de 1918*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- (2010) *Historia de las universidades argentina*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Cattaruzza, A. (2012) *Historia de la Argentina, 1916-1955*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Carli, S. (2003) *Niñez, pedagogía y política. Las transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Argentina: Miño y Dávila.

- Del Campo, H. (1989) “Sindicatos, partidos «obreros» y Estado en la Argentina preperonista”, en Ansaldi, W. y Moreno, J.L. (ed.), *Estado y sociedad en el pensamiento nacional*. Buenos Aires: Cántaro.
- Devoto, F (2002), *Nacionalismo, Fascismo y Tradicionalismo en la Argentina moderna - Una Historia*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Drake, G. E. *Nacimiento y desarrollo de las universidades populares en Europa, América Latina y Argentina*. Cátedra Libre de Universidades Populares. Universidad Nacional de La Plata.
- Fodor, J. y O’Connell, A. (1973) “La Argentina y la economía Atlántica en la primera mitad del siglo XX, en: *Desarrollo Económico*, Volumen XVIII, N° 49.
- Ghioldi, A. (1937) *Enseñanza Secundaria Normal y Especial*. Buenos Aires: Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.
- Graciano, O. (2003) Intelectuales, ciencia y política en la Argentina neoconservadora. La experiencia de los universitarios socialistas. En *Estudios interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, vol. 14, n°2, p. 51-70 (en línea) (fecha de consulta 8/11/2018) Acceso y disponibilidad: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4003789>
- Guerreño, J.C. “La escuela intermedia y sus impugnadores”, en publicación: *El Pueblo*. 1º de Septiembre de 1916. Buenos Aires: Talleres Gráficos de M.F. Rey, 1917.
- Halperin Donghi, T. (2002) *Historia de la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Eudeba.
- Hobsbawm, E. (1998) *Historia del siglo XX*. Buenos Aires: CRÍTICA – GRIJALBO.
- Horowitz, J. (2015) *El radicalismo y el movimiento popular (1916-1930)*. Buenos Aires: Edhasa.

- Kwiatkowski, N. “Una historia de conflictos con el Estado”, en: *Le Monde Diplomatique*, edición Cono Sur; Número 72, Junio 2005.
- Ley Nacional de educación común e instrucción primaria, media y especial: planes generales: proyecto del Poder Ejecutivo de la Nación. Buenos Aires: Compañía Impresora Argentina, 1939.
- Lorca, J. (2007) *Página 12, Al rescate del proyecto político y cultural de la universidad popular* (en línea) (fecha de consulta: mayo 2015). Acceso y disponibilidad en: <https://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-92691-2007-10-09.html>
- Luna, Feliz (1995) *Breve historia de los argentinos*. Buenos Aires: Grupo Editorial Planeta.
- Luzuriaga, L. (1997) *Historia de la educación y de la pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- Martínez Paz, F. (1979) *La educación argentina*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Ministerio de Educación y Justicia. (1957) *Reglamento general para los establecimientos de enseñanza secundaria, normal y especial*. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación (1982) *El ideario americano: recopilación de documentos*.
- Ministerio de justicia e instrucción pública en la Exposición internacional de Paris del año 1937 Buenos Aires: Tall. Gráf. de la Penitenciaría Nacional, 1937.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Consejo Nacional de Educación. *Programas de Instrucción Primaria. Distribución por Asuntos e Instrucciones*. Talleres gráficos del Consejo Nacional de Educación. 1939. República Argentina.
- Miranda, R.A. e Iazzetta, O. M. (1982) *Proyectos políticos y escuela 1890-1920: la política escolar nacional, los planes de los ministros Magnasco*,

- Saavedra Lamas y Salinas: aspectos macrosociales y sistema escolar.*  
Rosario: Ediciones Matética.
- Montero, B. (1926) *La enseñanza de la vieja química. Recuerdos de la vida universitaria.* Buenos Aires: Imprenta Coni.
- Murmis, M. y Portantiero, J. C. (2004) *Estudios sobre los orígenes del peronismo. [Edición definitiva].* Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Ortiz, T. y Scotti, L. (1969) *Las reformas antes de la Reforma. Primeros movimientos estudiantiles de la Universidad de Buenos Aires.* (en línea) (Fecha de consulta: 1 de septiembre de 2018) Acceso y disponibilidad en:
- Oszlak, O. (1982) *La formación del Estado Nacional Argentino.* Buenos Aires: Editorial de Belgrano.
- Perazzo, S. y otros (1979) *Historia de la Educación y Política Educacional Argentina.* Buenos Aires: Hvmnitas.
- Portantiero, J. C. (marzo 1987) “Transformación social y crisis de la política”, Suplemento “La Argentina de los años 30. Momentos y figuras de la crisis”, *La Ciudad Futura. Revista de Cultura Socialista*, 4, pp. 14-15.
- Programa Historia y Memoria. 200 años de la UBA.* Fecha de consulta: noviembre 2018. Consulta en línea en: <<http://www.uba.ar/historia/contenidos.php?id=2&s=19>>
- Puiggrós, A. (1992) *La educación argentina desde la reforma Saavedra-Lamas hasta el fin de la década infame. En Escuela, democracia y orden 1916-1943.* Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (dirección) y Carli, S. (y otros) (1995) *Escuela, democracia y orden (1916-1943).* Buenos Aires: Editorial Galerna.

- Puigros, A. (1998) *Qué pasó en la educación Argentina desde la conquista hasta el menemismo*, Buenos Aires: Kapelusz.
- Rapoport, M. (2000), *Historia económica, política y social de la Argentina (1880-2000)*. Buenos Aires: Ediciones Macchi.
- Rezzano, J. (1921) “El contenido pedagógico en la reforma escolar rusa”, en: *Revista Humanidades*. La Plata.
- Rock, D. (2010) *El Radicalismo argentino, 1890-1930*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Romero, J. L. (1983) *El desarrollo de las ideas en la sociedad argentina del siglo XX*. Buenos Aires: Ediciones Solar.
- Rouquié, A. (1994) *Poder militar y sociedad política en la Argentina, Volumen I hasta 1943*. Buenos Aires: Emecé Editores.
- Saavedra Lamas, C. (1915) *La escuela intermedia: discurso del Ministro de Justicia e Instrucción Pública en la ceremonia conmemorativa del 66º aniversario del Colegio Nacional del Uruguay*. Buenos Aires: Imprenta de Coni Hermanos.
- Sarmiento D.F. (Ed. 2015) *Educación Popular*. San Juan, Argentina. Asociación Amigos del Museo y Biblioteca Casa Natal de Sarmiento.
- Schnorbach, H. (2005) *Por la otra Alemania: el Colegio Pestalozzi en Buenos Aires (1934-2004)*. Buenos Aires: Asociación Cultural Pestalozzi.
- Solari, M. (1995) *Historia de la educación Argentina*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Tedesco, J.C. (1982) *Educación y sociedad en la Argentina: 1880-1900*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Tedesco, J.C. (1986) *Educación y sociedad en la Argentina: 1880-1945*. Buenos Aires: Editorial Hachette.
- Tedesco, J.C. (1993) *Educación y sociedad en la Argentina: 1880-1945*. Buenos Aires: Solar.

- Torrassa, A. E. (1958) *Enseñanza secundaria, normal, técnica y especial: Ley 934, de 'libertad de enseñanza': resumen y comentario de otras leyes y decretos*. Buenos Aires: Sarmiento Tribuna de Educación Popular.
- Universidad Nacional del Litoral. Unl.edu.ar. [en línea] [fecha de creación: 1996][fecha de actualización: 2009][fecha de consulta:28/02/2010]. Acceso y disponibilidad en < <http://www.unl.edu.ar/eje.php?ID=205>>
- Universidad Nacional de Buenos Aires (1917) *Memoria del Rectorado: año 1916*. Buenos Aires: Talleres Jacobo Peuser.
- Vera de Flachs, M. C. (2005). *Un precedente de la reforma del '18: el I Congreso internacional de estudiantes americanos*. UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO DE BUENOS AIRES. BIBLIOTECA DIGITAL DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA. [Fecha de consulta: 4-10-2017]. Acceso y disponibilidad en: <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/252>.