RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes

Universidad
Nacional
de Quilmes

Puiggrós, Adriana

Mitos y complejos argentinos que afectan la educación y la investigación en sus orígenes, con ecos presentes

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - 2.5
https://creativecommons.org/licenses/by/2.5/ar/

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:
Puiggrós, A. (2002). Mitos y complejos argentinos que afectan la educación y la investigación en sus orígenes, con ecos presentes. Revista de Ciencias Sociales 13, 7-47. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes
http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/1160

Puede encontrar éste y otros documentos en: https://ridaa.unq.edu.ar

Universidad Nacional de Quilmes
Roque Sáenz Peña 352 // Bernal
Buenos Aires // Argentina
t.: (+41 11) 4365 7100
f.: (+54 11) 4365 7101
info@unq.edu.ar

Mitos y complejos argentinos que afectan la educación y la investigación en sus orígenes, con ecos presentes.

Adriana Puiggrós *

Este artículo forma parte de una investigación más amplia, cuya motivación principal es comprender los modos de producción –transmisión– aprendizaje de los saberes en la historia Argentina. Nuestra sociedad pudo enorgullecerse por la extensión de su educación básica y por el nivel que alcanzó su producción cultural y científica. Al mismo tiempo, la crisis que vivimos actualmente no ha dejado fuera ninguna instancia del sistema educativo ni del sistema de investigación científica, tecnológica y de innovación productiva, ni del sistema de educación mediático, ni las demás instancias sociales. Las funciones de producir y enseñar-aprender están seriamente dañadas en la Argentina.

Las capacidades de muchos ciudadanos están desprendidas como cuentas de un collar al cual se le han quitado sus hilos. Nuestra atención estará puesta precisamente en esas hebras, cuya consistencia parece haberse desgastado en el tiempo, o haber sido siempre inconsistentes. Uno de los problemas más graves de nuestra sociedad es la dificultad para la asociación, para sostenernos ligados, para cuidar los ligamentos, cuestión directamente vinculada con el sostenimiento de los pactos, el cumplimiento de los acuerdos, el respeto por las normas.

La caducidad del consenso referido al país agro exportador y rentístico, no ha podido ser suplida por otro programa de sociedad y de estado en el último medio siglo. Ese hecho tuvo

* Adriana Puiggrós es doctora en educación. Ex secretaria de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Nación.

consecuencias culturales graves pues no se pudo actualizar la formación de las nuevas generaciones. Los argentinos nos vimos envueltos en luchas intestinas, dominadas por un conservadurismo que puso vallas al avance de opciones democráticas capaces de garantizar un desarrollo sustentable. Nunca estará de más repetir que la ideología oligárquico liberal actuó como un cerrojo ante las propuestas innovadoras que podrían haber orientado al país hacia un destino más digno. Tampoco es vano analizar las razones de la debilidad de los programas progresistas, abarcando no solamente las dificultades que provienen del campo internacional, sino especialmente aquellas generadas por rasgos de la propia sociedad.

El conservadurismo argentino ha tenido características nocivas en la educación, poniendo dificultades para que progresara cambiando. Los vínculos entre los actores de la producción y transmisión intergeneracional de saberes están deteriorados en la Argentina. La renovación normativa adecuada a la época, que es indispensable, amenaza con ser sustituida por el relajamiento de las normas y la tolerancia de su degradación. La ligación entre los sistemas educativo y productivo nunca fue buena en el país, pero en la actualidad no existe regularidad suficiente que los vincule. El panorama es más complicado, si mostramos la debilidad de los lazos entre la investigación científica y tecnológica, las innovaciones productivas y la educación. La insuficiente organicidad es probablemente uno de los problemas más serios del sistema científico tecnológico público y privado del país. Aquella debilidad y esta insuficiente organicidad tienen consecuencias sobre la articulación de la cadena productiva. El conjunto constituye un escenario en el cual se deteriora el capital social acumulado, mientras las nuevas generaciones no reciben los aportes culturales indispensables.

Nos estremece ponernos en contacto con las imágenes simultáneas de las míticas riquezas naturales y culturales argentinas y la miseria de la mayoría de sus habitantes. Nos interesa construir hipótesis sobre los obstáculos epistemológicos y políticos para investigar y enseñar-aprender, que nos

afectan, cuyos ecos creemos oír en la crisis que estamos atravesando. En el corazón de la sociedad argentina no solamente hay heridas abiertas, sino mecanismos de abordaje de los problemas que las profundizan y que producen nuevas. La postergación de las resoluciones, la descalificación de la profundidad de los problemas sociales, el inmediatismo y una persistente falta de atención al futuro, se han combinado en muchas circunstancias con soluciones drásticas y traumáticas, cuando los problemas se nos han venido encima. En este artículo nos interesa rastrear las primeras huellas de los obstáculos que, con el correr de los años, formarían parte del haz de impedimentos para que la sociedad fuera capaz de darse una trama política coherente, sincrónica, con bases materiales –productivas– creativas prospectivamente fértiles e intentar su enseñanza.

El país, la sociedad y el Estado argentino se tejieron con los hilos del supuesto cultural oligárquico, que, como efecto de su irracionalidad, no reconoció límites estructurales ni pudo prever su propia caducidad. El mito de la superioridad y el progreso natural, mostraron en nuestra sociedad tener capacidad para sobrevivir y hasta resucitar. Entre las últimas y lamentables experiencias debe señalarse el apoyo generalizado a la Guerra de las Malvinas y la ilusión colectiva de derrotar a la Armada Británica apoyada por su aliado estratégico, los Estados Unidos. También en esa serie puede ubicarse la ilusoria Argentina de la convertibilidad. Mucho se han mencionado estos dislates argentinos. Pero algunos temas como el convencimiento de la calidad de nuestra educación y nuestra producción científica y cultural han sido resguardados de la crítica. Es nuestro interés indagar cuál fue la incidencia del mito oligárquico en la constitución de los sistemas de producción y transmisión-aprendizaje de saberes en nuestro país.

En este texto solamente abordaremos algunas situaciones significativas ocurridas en los años en los cuales se formó el sistema educativo nacional y se fundaron las primeras instituciones destinadas a la investigación. Sin dejar de reconocer el papel civilizador que jugó el sistema escolar para que la Argen-

tina alcanzara un aceptable nivel de integración después de la marea inmigratoria, ni el prestigio internacional de su producción científica, vamos a interesarnos especialmente en los obstáculos ideológicos que impidieron que ambas instancias incidieran decididamente en el desarrollo nacional.

El mito oligárquico y la higiene metafísica

La sociedad argentina se ha perdido en muchas ocasiones en una metafísica improductiva. El "mal" que aqueja a comienzos del Siglo XX a Carlos Riga, el personaje de la novela de Manuel Gálvez, probablemente ha tenido especial peso en la cultura argentina. En el café "La Brasileña", Riga y el círculo de poetas, artistas y trasnochados, pasaban largas horas "*definiendo la Vida, componiendo la Sociedad, maldiciendo al odioso filisteo que les ignoraba, y engañando la pobreza y la sed de gloria con fáciles ensueños vagos*" (Gálvez, 1943, p. 9), tarea digna de toda vanguardia y de toda bohemia. Pero las vanguardias son efímeras, transitorias y sus intuiciones pueden o no incorporarse al sentido común de las sociedades. Uno de los problemas que nos preocupan, es la dificultad argentina para establecer nexos entre sus vanguardias y la cultura colectiva, cuya borra conservadora se ha mostrado repetidas veces expulsiva de lo diferente.

Al final de la novela de Gálvez, cuando Riga está moribundo de tuberculosis y fracaso, Eduardo (personaje que tiene ganado el derecho a perder su tiempo en noches de poesía, porque pertenece a la familia oligárquica) lamenta el fracaso de su amigo, denunciando la imposibilidad de la "*vocación de soñar, de producir belleza [...] en esta patria joven.*"

Gálvez reduce la postura del creador a la metafísica, que en boca de sus personajes es una enfermedad o una inadaptación. Usando un lenguaje más sociológico, podríamos decir que la vocación de Riga, expulsado por su familia, se torna enfermedad porque no hay institución que la sostenga. Una clase media que solamente acepta hijos doctores, rechaza la "Idea

Moderna"[1] tanto como la orientación de los estudios medios y universitarios hacia el trabajo productivo. "*El alma romántica de Riga estaba de más en la Cartago que era Buenos Aires*", dice Eduardo (Gálvez, 1943, pp. 240-241).

En esa Buenos Aires administradora de los negocios de la oligarquía, los innovadores del arte y de la producción no llegaban a constituir vanguardias que devinieran o influyeran en cambios profundos de la cultura fenicia. La tendencia fue metaforizar la creación y la investigación como locura: darles un lugar en el reverso de la sociedad, que supuestamente surgiría de alguna revolución, necesariamente fracasada en los relatos, un no lugar, como el espacio que habitarían años después, los siete locos de Roberto Arlt.

Es interesante la hipótesis de Jorge Salessi en *Médicos, maleantes y maricas* (1995). Argumenta el autor que la metáfora *Civilización y Barbarie* sirvió para explicar las luchas entre los caudillos y las dificultades para formar un gobierno central, hasta que la Nación se organizó, pero que no alcanzó para cimentar la modernización liberal. Las epidemias de 1867 y 1871 dieron pie al modelo higienista (sus principios teóricos, formas de representación y metáforas) para asociar todos los sectores contra un enemigo invisible que amenazaba a la sociedad entera.[2] No solo el comisario Ramón Falcón esperaba a los extranjeros en el puerto sino también las medidas sanitarias y pedagógicas de José María Ramos Mejía (Salessi, 1995, p. 117; Puiggrós, 1990, 3ª parte). El papel de los médicos positivistas fue muy importante en la constitución de las instituciones escolares y muchas de sus concepciones organizan rituales aún en ejercicio.

Desde nuestro punto de vista, la metáfora civilización o barbarie no es excluyente sino madre de su higiénica sucesora; constituye un dispositivo que ha sido inherente a la cultura

[1] Referencia a la revista literaria de vanguardia, que dirige el personaje de Gálvez en la novela *El mal metafísico.*

[2] El higienismo había adquirido prestigio mundial, especialmente desde que, en 1875 y 1885, Pasteur y Lister hicieron sus descubrimientos de bacterias y vacunas y se había constituido en un modelo médico-pedagógico, sobre el cual nos hemos extendido en A. Puiggrós, 1990.

argentina, a la que ha atrapado, dotándola del instrumento para imaginarse a sí misma. La dicotomía es construida como una relación de exclusión entre los que pertenecen a los círculos del poder o saben subordinarse y los perdidos entre el alcohol y los gritos desesperados de las muchachas que, abandonadas, abortaban. Manuel Gálvez da cuenta de esa situación al describir el clima cultural de La Rioja a comienzos de siglo, en *La Maestra Normal* (Gálvez, 1918).

El temor argentino a salir de la dicotomía fundante, se refleja en las imágenes de una sociedad de pulmones putrefactos o mentes esquizofrénicas, de columnas vertebrales infantiles moldeadas por la escoliosis y chicos contestadores o malhablados que aterran a los redactores de *El Monitor de la Educación Común* y a sus lectores. El higienismo permite dividir la comunidad entre sanos y enfermos, cuerdos y locos, sabios y disparatados, educables e ineducables, maestras obedientes de la autoridad central o perdidas, irremisiblemente enfermas de aflicción, como Raselda, la maestra normal de Gálvez (Gálvez, 1918, p. 337).

La sociedad de comienzos del siglo XX se había hecho más compleja que aquella de los europeos y los indios-gauchos-hispanoamericanos y requería con urgencia una política que dirigiera el proceso de combinación cultural. Tensada por la tozudez y falta de perspectiva de la clase rentística, por el ansia de pertenecer a la sociedad de adopción que tenían los inmigrantes y su disposición a abandonar la lengua y la cultura originaria, por el positivismo de la escuela pública y por el peso de los fundamentalismos ideológicos, la sociedad argentina no tuvo posibilidades de procesar un mestizaje ideológico y cultural conveniente a la democracia.

Convivir era, empero, necesario. Algún tipo de unidad debía lograrse. La dificultad a aceptarse entre si tuvo una contraparte en la afirmación del más elemental de los enemigos comunes: la muerte. Legitimado por el rastro de las grandes pestes, el higienismo permitió representar una unidad social frente a la amenaza colectiva y desarrollar un gran programa de comunicación social. Entre los principales instrumentos del programa estuvieron la escuela pública y los folletines. En la Re-

pública Conservadora, la sociedad, cada vez más heterogénea, encontraba como punto de acuerdo y fuente de disciplinamiento, la perspectiva final, aunque en los mismos años circulaban otras propuestas.

La discusión sobre el destino del país limitado a una agro exportación a la cual no era necesario agregar valor, o bien la programación del desarrollo industrial, que implicaba un proyecto de inversión en tecnología y formación de capital humano, recorría los salones de reuniones del Partido Autonomista Nacional hasta los folletines que, como es sabido, tenían una enorme difusión popular. En ellos puede leerse la dramatización de la problemática del inmigrante cuyas posibilidades de conseguir empleo se restringen como consecuencia del escaso desarrollo industrial. También era importante la difusión del tema en discusión, realizada en la época por las sociedades obreras y las publicaciones y conferencias de los socialistas, liberales y anarquistas.

La escuela, en cambio, debía guardar las formas, porque su legitimidad, en tanto laicista y pública, requería de ella un esfuerzo a favor del orden establecido. En el paquete didáctico venía el país agro exportador, pero también un contenido moral fuerte, que concentraría gran parte del esfuerzo docente. Los resultados de la Enquéte Naón *(Ministerio Naón,* 1910, Tomo I, p.7) son ilustrativos al respecto. Inquiridos acerca de la composición del plan de estudios vigente, los profesores responden como sigue:

por la incorporación de la cátedra de moral 244
en contra 21
asumiendo que la moral debe estar en toda la actividad educativa por el equilibro entre enseñanza científica y literaria 30
por la incorporación de cosmografía 68
por la incorporación de trigonometría 13
por la incorporación de geometría analítica 3
por la incorporación de trigonometría 10
por la incorporación de latín 6
por la incorporación de economía política 10

El autor del informe aclara que el sentido que los profesores pretenden dar a la educación moral es de tipo cívico más que filosófico. Es una pulseada con la moral católica que, según nuestra hipótesis, estaba presente en las escuela públicas y laicas.

En nuestra opinión, el catolicismo siguió mucho más vital de lo que frecuentemente se considera, en las décadas posteriores al dictado de la Ley 1420 y el normalismo debió hacer un esfuerzo extra de ritualización para conservar sus posiciones. Habiéndose planteado el conflicto entre Iglesia y Estado en términos limitados –en comparación con la discusión de fondo sobre la separación de ambas instancias– la única derrota que sufrió la Iglesia fue la inclusión del laicismo en la Ley 1420. Pero la enseñanza religiosa se siguió impartiendo en las escuelas públicas de casi todas las provincias del noroeste argentino, con excepcionales interrupciones, hasta la actualidad y la orden de los salesianos avanzó en los territorios nacionales, junto con la gendarmería, instalando bases culturales en medio de desiertos. El poder de la Iglesia durante la República Conservadora debe buscarse en el interior de los organismos gubernamentales nacionales, provinciales y locales, en las parroquias, en los cuarteles y en las costumbres familiares. Pero la presencia de la iconografía, la ritualidad y los valores católicos en la escuela pública deben ser particular objeto de revisión.

La Iglesia que recuperó protagonismo en la escena pública y en particular en la escuela en los años 30, no fue tan solo la inmediata consecuencia del Congreso Eucarístico de 1934, sino que la organización de dicho Congreso fue la culminación de un proceso de crecimiento que debe analizarse en las décadas anteriores.

Bajo la fuerte mirada vigilante sobre comportamientos y valores, por parte de un poder eclesiástico tradicionalista, que en regiones como el noroeste acentuaba su integrismo, la escuela pública penetraba la sociedad con más dificultades que las que se han registrado. La generación liberal católica de la década de 1880 lamentablemente no había dejado herederos

suficientes, que probablemente hubieran sido polemistas interesantes frente al positivismo laico pero represivo. En cambio, era un tradicionalismo hispanista el que enfrentaba a los normalistas. De "cosas terribles" eran acusados los maestros normales en *El Constitucional* de La Rioja. Nos relata Gálvez *"[...] acusaciones que revelaban odio, malquerencia. Decían que una celadora había patrocinado relaciones ilícitas de un profesor y una alumna[...]"*, pese a la *"diligencia del Director en asuntos de disciplina y moral"*(Gálvez, 1918, p. 48).

Los maestros egresaban de la Escuela Normal munidos de instrumentos didácticos, destinados a alfabetizar y a enseñar los principios de la moral y la higiene, compartiendo un único modelo de ciudadano ideal. Los contenidos que retenían la mayor atención de los docentes eran el espíritu patriótico y la distancia entre los cuerpos. La obsesión porque los niños salieran del salón de clase en fila militar, se pararan para hablar con los adultos o usaran el lenguaje correcto y uniforme, de filiación hispanista, deja ver un temor a la dispersión cultural, comprensible en una sociedad cargada de inmigración tan reciente. Pero es un instrumento de coerción que en la escuela atentó contra la articulación de una convivencia democrática. El reaseguro del triunfo progresista de 1884 fue un paquete pedagógico distribuido por las escuelas normales en los años posteriores. A medida que esas directivas iniciales se fueron ritualizando, el discurso escolar fue concentrándose en la repetición y la rutina. El higienismo, declinó los contenidos científicos y tecnológicos importantes para la época, al convertirse en ideología pedagógica, guía de comportamientos, premios y castigos.

Bien puede ubicarse el higienismo en la serie de situaciones límite que generamos los argentinos llenando la Plaza de Mayo y las plazas provinciales ante acontecimientos tremendos, dramáticos, para luego dispersarnos sin poder sostener una organicidad más perdurable.

Hay por supuesto excepciones, hubo períodos de mayor cohesión social, existieron instituciones que duraron décadas, entre las cuales ha sido muy importante el papel de las depor-

tivas y los partidos políticos. Ambos han sido espacios de socialización, de vinculación primaria y de expansión de pasiones. Pero la Argentina no es ajena a la actitud de muchos pueblos a quienes solamente un enemigo externo, real o imaginario, consigue circunstancialmente postergar divisiones que la atraviesan en forma muy dañina.

Algo del espíritu (Derridá, 1995, p. 23) encontró problemas para trabajar los múltiples elementos culturales que enriquecían a la Argentina de aquella época. Hubo dificultades para producir combinaciones fértiles y la integración alcanzada pudo sostenerse tan solo hasta 1930. Así como la escuela no incorporó mecanismos para desplazarse del paquete didáctico paranaense, sino que fue atrapada por la repetición positivista, tampoco las universidades aportaron la suficiente racionalidad.

La propia Universidad Nacional de La Plata tuvo dificultades para sostener su finalidad fundante, es decir la investigación, frente a la demanda de profesionalismo. Pese a aquella tradición anglosajona impulsada por Sarmiento y sostenida en la UNLP por Emil Bosé y Richard Gans, hasta mediados de la década de 1920, entre 1914 y 1928 no se graduó ningún físico. Enrique Gaviola y otros de sus discípulos sufrieron profesores que conseguían reunir un ingreso económico trabajando por horas en la UBA, la UNLP, los colegios secundarios y los institutos militares, (Bernaola, 2001), así como la carencia de becas y la dependencia de una dirección más paternalista que profesional en las cátedras y grupos de investigación. Los científicos sufrían de esa manera una particular forma de marginación. La sensación más frecuente que se distingue en sus biografías es la incertidumbre institucional, que es uno de los inconvenientes más agudos para llevar a cabo tareas cuyos ritmos y plazos difieren de los políticos.

Es probable que la incertidumbre haya impulsado también a muchos intelectuales a buscar seguridades en los extremos, es decir asumiéndose como orgánicos o bien aceptando la marginalidad. En general tuvieron pocas oportunidades de sostener y desarrollar instituciones equidistantes del poder, ya

fuera participando en él o luchando contra él. Ingenieros, en 1900, fue Jefe de Clínicas del Servicio de Observación de Alienados de la Policía Federal (Salessi, 1995, p. 121), en tanto es inolvidable la imagen de Borges inaugurando la Feria del libro de 1977, con el dictador Jorge R. Videla. Por el contrario, muchos otros publicaron en medios de prensa de efímera existencia o marginales, vivieron en la pobreza, fueron discriminados en los medios académicos, sufrieron la censura, se vieron tirados al exilio o sucumbieron en los campos de concentración.

La intolerancia del otro ha sido una manera de vincularse de los argentinos que, si bien encontró en la dictadura de las Fuerzas Armadas denominada "*Proceso de reorganización nacional*" (1976/1983) su más perversa expresión, ha tenido una presencia determinante en la propia sociedad civil, creando allí las condiciones de posibilidad para la instalación de los gobiernos autoritarios.

Puede sospecharse que uno de los mayores déficit de los intelectuales ha sido la insuficiente atención puesta en tejer mediaciones, vincular diferencias y proporcionar a las nuevas generaciones metáforas que representaran asociaciones y solidaridades.

La filiación y tres articulaciones conflictivas

La metáfora *civilización o barbarie* parece inagotable. Esa dicotomía, que tiene varias de sus raíces en el fundamentalismo tradicionalista colonial, asumida por la oligarquía liberal, ha sido uno de los inconvenientes ideológicos más serios para instalar las bases materiales de una democracia viable. Ese tradicionalismo fue posible por la combinación de varios factores, entre los cuales ocupan lugares principales la confianza ciega en la reproducción automática, natural y eterna de la renta agraria y la herencia de una cultura colonial alejada de la ética del trabajo y el ahorro. La advertencia de este último problema por algunos intelectuales liberales del siglo XIX, chocó

contra el estrecho mundo cultural de la oligarquía y de la Iglesia conservadora, que no dejaban espacio para la creación, la invención o el cambio de las costumbres.

Empero, la valoración de los argentinos ha sido vinculada con la extensión y la excelencia de su sistema moderno de instrucción pública. Tiene razón Beatriz Sarlo cuando señala a la escuela pública como la vanguardia político cultural del siglo XX. No cabe duda que hay que subrayar el papel civilizador de la escuela argentina, su capacidad alfabetizadora y su intervención en la formación de los sujetos. Efectivamente, durante muchas décadas "*ser argentino era saber leer y escribir; tener empleo y ciudadanía política*" (Sarlo, 2002, p. 2).

La pregunta es, ¿cuándo comenzaron los obstáculos? Entre los educadores argentinos se discute si el sistema escolar resistió íntegro durante la vigencia del viejo esquema agrario exportador y comenzó a deteriorarse con su decadencia; si la escuela argentina fue sacudida por sucesivas políticas agresivas de lo público; o bien si fue eficaz hasta la aplicación de las políticas neoliberales. Estamos frente a un dilema, porque la calidad de un sistema de transmisión-adquisición de la cultura se evalúa a lo largo de las generaciones. Su función principal es garantizar la continuidad de la vida cultural, proceso más amigo del cambio que de la redundancia. Joaquín V. González se preocupaba por ello.

La obra del presidente de la Universidad Nacional de La Plata merece ser analizada pues guarda claves importantes de los obstáculos que enfrentó la educación, como producto de insalvables antinomias contenidas en el pensamiento de los sectores dirigentes. Al advertir la imperfección de una formación puramente empírica de los gobernantes, González lanzaba una advertencia que puede generalizarse al conjunto del proceso educativo. Decía: *"No es suficiente poder decir que tenemos hoy dónde elegir buenos o inmejorables hombres de gobierno, sino el poder afirmar que éstos habrían de tener continuadores en una serie interminable de generaciones. Y* (cita a Washington, nota de la autora) *el autor eminente de ´new freedom´ agregaría, que no cree en que Sud América sea grande*

por tener hoy en su seno grandes hombres, sino en la proporción en que pudiera asegurar el tenerlos en la generación venidera; y ella es rica en sus hijos aún no nacidos; rica, es decir si esos niños aún no nacidos ven la hora del sol en un día de acción fecunda, o en un día en el cual puedan desplegar sus energías al igual que su voluntad, y no bajo la condición alternativa de ´empleados o nada´, o bajo la presión de los monopolios reglamentados de los grupos industriales o políticos privilegiados" (González, 1915, p. 11).

El propio González, sin embargo, no dejaba de compartir con los positivistas que la escuela, al mismo tiempo que difundir la educación básica, debía ser clasificadora de los grupos sociales de acuerdo a sus capacidades de aprendizaje, correlacionadas con variables físicas, raciales, sociales y políticas en los laboratorios de paidología. Era una tarea preventiva de la transgresión y reeducadora. Los educadores positivistas eran hombres del sistema escolar. Se habían formado como normalistas y ejercían la docencia en escuelas secundarias y en las universidades. Adherían al ideario sarmientino-mitrista.

Si educar es, como dice Meirieu (2001), "*hacer sitio al que llega y ofrecerle medios para ocuparlo*", la discusión pedagógica rondaba las medidas y las jerarquías de ese sitio, porque cuando los inmigrantes colmaron Buenos Aires y Rosario, cobró nueva importancia para la unidad nacional la cuestión de los orígenes y la filiación. Cuando la población comenzó a ser multitudinaria en las ciudades, se expresó como programa educativo un sistema de ordenamiento social. Dirigió el Consejo Nacional de Educación José María Ramos Mejía, a quien había felicitado por sus trabajos el profesor de la Universidad de Turín, Cesare Lombroso y quien se inspiraba en *Psicología de las multitudes* del comtiano Gustave Le Bon. La escena de los positivistas argentinos construyendo los organismos que conformarían el sistema escolar argentino no es un dato menor (Terán, 1987, p. 21).

¿En qué cultura nos inscribiríamos, cómo defenderse de los invasores? La discusión sobre la filiación cultural había cruzado la construcción del sujeto nacional enfrentando a tradi-

cionalistas hispanistas y liberales afrancesados o pro anglosajones. Los materiales del discurso escolar poseían un lenguaje forzadamente hispánico y tradicionalista, los retratos de los próceres liberales adornaban las paredes de las aulas, pero estaban incorporados mediante una operación de beatificación que eliminaba sus posibilidades de interferir la iconografía católica, pese a los alegatos en pos del laicismo, de los docentes liberales, socialistas y anarquistas. La mayoría de la comunidad era católica, si bien defendía la escuela pública como la mediación para integrarse a la joven sociedad y no abandonaba el cumplimiento de la mayor parte de los rituales que legalizaban ante la Iglesia la organización de su vida. En todo caso, había una duplicación de pertenencias, cuyos efectos en la conformación ideológica de las nuevas masas sociales en los años 30 y 40, habría que estudiar. Acotemos que su comprensión es indispensable para entender las bases ideológicas del peronismo (Bernetti J., Puiggrós A., 1993).

La complejidad de la herencia era un problema serio para quienes debían construir los planes de estudio y la currícula escolar y para los maestros y profesores que trataban cotidianamente con padres y madres italianos o vascos, o polacos; a la vez solo les estaba permitido usar en la escuela el español de Cervantes. ¿Quién debía heredar la cultura, a quién había que educar, cuál el sujeto susceptible de recibir tal legado? Las respuestas son cruciales pues no hay cultura sin herencia, no hay posibilidades de lograr *"que se vayan"*, si se trata de la continuidad de una sociedad.

Siempre es factible, en cambio, que el educador seleccione al educando y el educando elegido se niegue a adquirir la cultura que le ofrecen. Así como los pueblos son capaces de agotar las vías de la política y elegir la guerra, es posible que se nieguen a transmitir y/o recibir la cultura o aspectos de ella, hecho que quizás constituye uno de los problemas de nuestra época (Meirieu, 2001). Enseñar y aprender no son dos acciones continuas, no constituyen un proceso lineal. No existe garantía para el educador sobre la impresión que perpetrará su mensaje, llámese educador al antiguo normalista, al político o

al televisor. El otro sujeto es inabordable en su totalidad, no es posible invadirlo o sustituirle en su deseo, sin hacerlo desaparecer, destruyendo sus posibilidades de constituirse como sujeto. Aunque no le corresponda a la pedagogía, sino al psicoanálisis, sostener que la educación es radicalmente imposible, debe entenderse que entre educador y educando hay un vínculo signado, al menos, por el dislocamiento.

No nos proporciona luz sobre nuestros males reducir el análisis al comportamiento de la clase dominante como educadora. El proceso histórico argentino desde ese punto de vista político pedagógico, proporciona al investigador un fuerte aprendizaje del tradicionalismo autoritario que residió en la ciudadanía. Las dificultades para dar sustento y continuidad a una cultura democrática o autoritaria, se apoyan en creencias, convicciones, ideas y decisiones de los ciudadanos, referidas a la aceptación de un tipo de valores y el rechazo de otros. En esa elección ha sido decisiva la respuesta positiva a la interpelación a grandes sectores sociales, que efectuó el mito oligárquico de la Argentina indestructible.

El presupuesto cultural de la oportunidad individual en un marco de progreso natural, redujo las motivaciones para la asociación, para acuerdos que implicaran renuncias particulares, postergaciones o aportes a la construcción de lo público. Esta sociedad se construyó esperando la ayuda del Estado, en lugar de ser generadora y sostenedora de un Estado que la regulara. Las consecuencias negativas no solamente fueron la debilidad de ese Estado, sino de la propia sociedad civil. Ni uno ni otra, fueron capaces de establecer y sostener las articulaciones que constituyen la secuencia transmisión generacional de saberes –producción de conocimientos– diversificación y agregado de valor a los productos nacionales –cambios en los procesos institucionales– reforma político educativa, frente a las fuerzas conservadoras que siempre están al acecho. La crisis de los sistemas de investigación y educación tiene origen en esa situación.

Tres articulaciones difíciles de sostener

Primera articulación: La continuidad de las sociedades requiere que exista también la traducción: que el alumno tome, seleccione, rechace para resultar adquisidor de una herencia. Esta es la primer articulación que toda sociedad exige. La continuidad de la historia acepta el malentendido, pero no la desatención, el abandono o la sordera. Hay que ligar las generaciones mediante la ley, enseñando las normas y las costumbres, transmitiendo los oficios, ofreciendo los secretos de la cultura. Se adquieren los aprendizajes necesarios para producir la continuidad de la sociedad, si entre maestro y alumno se establece una distancia y una distinción. La historia sigue si se producen cambios generacionales de los sujetos, no solamente de los actores.

Un aporte de la escuela argentina de fines del siglo XIX y principios del XX a las dificultades posteriores, fue haber insistido en el ejemplo antes que en la creación, en la conservación antes que en el trabajo productivo, en el ritual antes que en la comprensión de la norma, en la autoridad basada en el prejuicio antes que en el consenso. Ha sido una manera particular de expresar la falta de perspectiva de la oligarquía y su escaso interés y limitada actividad previsora del futuro del país.

Segunda articulación: consiste en usar la cultura adquirida para producir conocimientos, en moldear los saberes destinándolos al descubrimiento y la invención de algo nuevo. Se pueden buscar estrellas, producir métodos para mejorar las plantaciones, investigar cómo es la sociedad a la que pertenecemos. Para que la articulación se produzca, es necesario sostener una pasión, como la que poseen hoy nuestros astrónomos que impulsan el proyecto Pierre Auger, que pasan sus noches en El Leoncito, sus días en Falda del Carmen o que participan del Géminis. O bien, sostener una iniciativa como algunos caudillos del siglo XIX que, en medio de las guerras interiores, se interesaron por los adelantos tecnológicos y pedagógicos que estaban en boga en Europa. Vale la pena recordarlo.

Artigas deseaba motivar a la población para que saliera de

la vida sedentaria fomentando la agricultura, la industria y el comercio y habilitando puertos, por lo cual promovió la educación e introdujo una de las más avanzadas tecnologías de la época: la imprenta. Estanislao López propició la educación pública provincial vinculándola con la utilidad y el adelanto de Santa Fe. No solamente distribuyó catecismos, cartillas y catones (el material didáctico que se usaba por aquel entonces para la enseñanza de la lectoescritura) sino que intentó implantar el Sistema Lancasteriano en Santa Fe, recogiendo como antecedente el Reglamento dictado por el Teniente de Gobernador Melchor de Echague y Andía en 1784. Ese documento imponía la obligatoriedad escolar entre los 7 y los 12 años y afirmaba que la primer ciencia es saber leer y escribir. El proto sistema escolar establecido por López estaba compuesto por establecimientos de primeras letras para varones y niñas, colegios secundarios y la escuela especial de oficios para varones.

El caudillo entrerriano Pancho Ramírez y Aimé Bompland, el naturalista y botánico francés, a quien Belgrano, Sarratea y Rivadavia habían invitado a visitar nuestra región a fines de 1814, emprendieron una experiencia interesante. También Bolívar había convocado a Bompland, quien en 1818 obtuvo el cargo de "Naturalista de las Provincias Unidas", en reemplazo de Tadeo Haenke. En 1821 el francés presentó a Ramírez un importante programa de explotación yerbatera en Misiones, que incluía la fundación de un establecimiento agrícola modelo y se instaló en Santa Ana. Bompland le escribió al caudillo del Paraguay, ofreciéndole también sus servicios, pero el Dr. Francia temió que el sabio fuera un espía de otros caudillos que querían competir con su país en la explotación de la yerba mate, o bien un agente inglés. En diciembre de 1821 envió 400 soldados a destruir Santa Ana. Bompland, engrillado, fue conducido al Paraguay, adonde desarrolló investigaciones, pero de donde no se le permitió salir por 9 años, pese al clamor en su defensa de la comunidad científica internacional (Santillán, 1956).

Existe información como para suponer que algunos caudi-

llos se interesaron en la promoción de los oficios, la formación de profesionales y el estímulo al progreso, pero se trata de un tema que requiere más investigación, pues tanto el liberalismo como el revisionismo se han concentrado en el relato de las luchas políticas y militares sin indagar suficientemente en las formaciones culturales. A los caudillos los animaba la urgencia de lograr un desarrollo regional que los fortaleciera en su región frente al poder central. Pueden encontrarse diferencias entre las banderas de "Religión o muerte" de Facundo Quiroga y el intento de establecer la educación pública, por parte de Estanislao López, por ejemplo, que son significativas de la evolución cultural e ideológica posterior de cada región.

Otro tipo de obstáculos, subjetivos e ideológicos, se le presentaron a Sarmiento para establecer una relación fluida entre educación básica e investigación científica. La ciencia le apasionaba. Fue probablemente comiendo en la casa de Mary y Thomas Mann, cuando se trabó en una conversación fascinante con Benjamín Apthorp Gould, que culminó en una visita al laboratorio particular del famoso científico. Este quiso mostrarle su reciente invento. Se trataba de un aparato que transmitía ondas a un telégrafo. Registraba al minuto el tránsito de una estrella, entre las cuarenta que Gould había clasificado. Su idea de erigir el primer observatorio del hemisferio sur inspiró a Sarmiento quien, unos años después, consiguió que el sabio se instalara en Córdoba, para organizar el Observatorio Astronómico. (Houston Luiggi, 1959, p. 35; Bernaola, 2001, p. 465)

En su primer viaje a los Estados Unidos, Sarmiento se asombró al visitar la Escuela Normal de West Newton porque las estudiantes, en su mayoría mujeres, estudiaban matemáticas, química, botánica y anatomía. En su segunda visita, cuando emprendió la tarea de reclutar maestros para la Argentina, una de sus primeras elecciones para dirigir el sistema escolar argentino fue un hijo de Horace Mann, que era un científico; pero éste murió prematuramente. Tiempo después, en 1871, Sarmiento invitó al descendiente más joven de Mann, Benjamín Pickman Mann, a la sazón corresponsal del diario *El Na-*

cional de Buenos Aires, para la inauguración del Observatorio Astronómico de Córdoba. Benjamín Mann estaba haciendo investigaciones entomológicas en Brasil, para el Departamento de Agricultura de los Estados Unidos, y no pudo concurrir a causa de la epidemia de fiebre amarilla que estalló en Brasil. Sarmiento, acordaba con Horace Mann en la vinculación entre el progreso social y el progreso científico, siendo la base de ambos la extensión de la educación común[3] (Gutiérrez Del Arroyo, 1930). Especialmente en su vinculación con Juana Manso, el pensamiento sarmientino resalta el papel de la razón (Manso, 1868).

Detengámonos ahora en los obstáculos de Sarmiento, de importancia nada menor, puesto que algunos de ellos se filtraron como imagen especular a los maestros que lo heredaron. El más profundo conflicto del sanjuanino, su inagotable pelea con la población nativa y la herencia hispánica, fue su imposibilidad de incluir a toda la población en la categoría de *educable.* Su fidelidad a la dicotomía fundante *civilización o barbarie,* plagó de contradicciones la idea de educación popular, afectando seriamente la vinculación entre enseñanza de los saberes generales o educación común y transmisión de los dispositivos productores de saberes técnico-laborales, indispensables para tejer una trama consistente en las bases de la Nación. La polémica de Sarmiento con Pizarro es ilustrativa al respecto.

[3] Entre los amigos destacados de Sarmiento se contaba Pedro Arata, eminente médico y químico, cuyo perfil es un ejemplo de las personalidades que interesaban al autor de *Recuerdos de Provincia.* Con Arata, que pertenecía a la generación de Ramos Mejía, compartía Sarmiento. En la Biblioteca del Maestro se encontraba hasta hace unos años un retrato que Sarmiento le regaló a su amigo (Houston Luiggi, 1959, p. 33.) Arata pertenecía a la generación de Ramos Mejía y era titular de química en la Facultad de Medicina, además de enseñar en la Facultad de Ingeniería. Fundó y dirigió la Facultad de Agronomía, Veterinaria. fue presidente del Consejo Nacional de Educación con Sáenz Peña. Arata presidió la Sociedad Científica Argentina combinando su actividad académica con el impulso al desarrollo tecnológico, influyendo, por ejemplo, en la mejora de la industria vitivinícola de Mendoza. (Santillán, 1956).

En *Educación popular* Sarmiento había dicho que se debían desarrollar tres tipos de capacidades: industriales, morales e intelectuales, propendiendo hacia una enseñanza utilitaria, racional y científica, tal como sostenía su guía, Horace Mann en aquel famoso *Seventh Annual Report of the Board of Education* (1844). El reformismo pedagógico norteamericano aportó a la inserción de la educación con el proceso de modernización económico social. Los Estados Unidos deben mucho de su sostenido crecimiento a la articulación entre aquellas tres características de la enseñanza. Las creaciones de los inventores pudieron ingresar en el proceso de industrialización y encaminar institucionalmente sus productos, desarrollar empresas y enseñar en colegios y universidades.

La traducción sarmientina tuvo la limitación que significaba la negación del sujeto que debía llevar a cabo la modernización y la reducción de la ciencia a la producción de conocimientos de alto valor cultural pero sin capacidad de incidir en los procesos económicos y sociales. Claro está que una lectura a *La educación ultrapampeana* (Sarmiento, 1954*),* así como de los periódicos *La Unión y Los Principios, de* Córdoba *o El constitucional,* de La Rioja, muestra también la profundidad de la herencia colonial que se oponía incluso al tipo de modernización estetizante que perseguía Sarmiento.

Tercera Articulación: Los campos arrasados de Ramírez y los prejuicios del liberalismo decimonónico, escenifican también la tercer articulación que ha quedado irresuelta: convertir los saberes en un desarrollo sustentable nacional y sudamericano. Para ello, no basta con difundir una cultura básica y general; es necesario elaborar las articulaciones entre la educación, la ciencia, la tecnología y las innovaciones productivas. Esa operación conlleva una carga de enseñanza aprendizaje que rebasa en mucho a los aspectos técnicos y en cambio requiere una especial atención de los vínculos políticos y sociales. El acuerdo de la sociedad acerca de las grandes líneas de su destino, de sus valores y de su modelo político institucional, así como la confianza en el respeto por los acuerdos, son condiciones para que la educación, la ciencia, la tec-

nología y las innovaciones productivas, puedan planificarse con vistas al mediano y largo plazo.

En ninguna de aquellas actividades es posible obtener resultados en los tiempos de comité o de telepolítica. Se requieren políticas de Estado e inversiones privadas sostenidas, que posean claridad sobre sus objetivos y que cuenten con el consenso social y la voluntad política. Entre otras estrategias, se requieren acciones que vinculen a los inventores con los actores. Una metáfora de su dispersión es la situación histórica de los inventores, espontáneos y autodidactas, que abundaron y aún se reproducen, dando lugar a la inagotable inventiva de los argentinos y su desvinculación con el mundo académico y el mundo empresarial (Sarlo, 1997).

Un aspecto complementario que merece investigarse es la visión de los investigadores sobre el destino nacional, y la incidencia de su opinión sobre ese destino. Solamente como un indicador del problema señalaremos que la Sociedad Científica Argentina, fundada en 1872, vinculaba en sus bases el fomento de las ciencias matemáticas, físicas y naturales con sus aplicaciones en las artes, la industria y la vida social. Pero las políticas públicas que debían responder a esa concepción no llegaban a estabilizarse, sufriendo cada cambio gubernamental o capricho burocrático.

La sociedad argentina ha generado personalidades científicas y culturales brillantes, pero no ha sabido sostener políticas capaces de volcar y multiplicar esos talentos en forma de desarrollo social y nacional. Las dificultades de los intelectuales y científicos argentinos para formar escuela son evidentes. En ese sentido la lucha que llevó adelante Enrique Gaviola –y el testimonio de Mario Bunge al respecto– son un extraordinario ejemplo. La historia de los científicos e intelectuales argentinos es la deambulación por las oficinas burocráticas (para lograr fondos o simplemente evitar medidas arbitrarias o discriminatorias con el objetivo de continuar sus trabajos), la emigración o el exilio.

El país ha dilapidado dineros y esfuerzos discontinuando proyectos y despreciando la labor de los mismos especialistas

que había atraído al país o formado en sus colegios y universidades. Uno de los primeros episodios que ejemplifican esa situación fue el descuido por parte de los gobiernos de Manuel Quintana y José Figueroa Alcorta, del Observatorio Astronómico de Córdoba, que no solo llevó a John Macon Thome, sucesor de Gould, a elevar una carta en 1906, solicitando apoyos elementales al gobierno nacional sino que debió intervenir en el conflicto la comunidad científica internacional. Desde el Observatorio, Gould había realizado avances fundamentales en astronomía y Thome debía concluir esa tarea (Bernaola, 2001). Para los políticos y burócratas sin perspectiva, que poblaban los despachos de la República Conservadora, era imposible concebir los efectos positivos del derrame que produce el saber sobre la sociedad y el daño prospectivo que significa su falta.

Juan B. Alberdi, en sus *Estudios económicos*, ante la crisis de 1874, advierte contra el país de los "tinterillos", personajes que cincuenta años después Arlt trituraría en el personaje de Erdosain. Pero esa advertencia, hecha a tiempo, no fue completada por el autor de las bases de nuestra Constitución con una propuesta pedagógica, con un programa de formación de las nuevas generaciones en la cultura creadora y productiva. Alberdi desdeñó tanto las cualidades sudamericanas como para considerar definitivamente improductiva a su comunidad. ¿Cómo programar la herencia si se niega al sujeto destinatario? Alberdi tiene menos ambigüedades que Sarmiento al respecto, razón por la cual difiere con el sanjuanino sobre el crédito que este último le otorga a la educación.

Para Alberdi, los factores humanos del crecimiento económico debían injertarse. La imposición de la ley ordenaría a los ciudadanos. Sarmiento, aunque en el marco de sus contradicciones, contaba con la población capaz de adquirir educación básica para cumplir conscientemente con las normas sociales y disponer de un espíritu industrioso. Ninguno dio suficiente importancia a la vinculación de la educación con el trabajo y la producción.

Investigación, educación y trabajo

La operación de los sectores dirigentes argentinos de fines del siglo XIX y comienzos del xx consistió en instalar la escuela pública para el conjunto de la población, pero pusieron obstáculos a que esa misma escuela formara una cultura del trabajo y la producción. En ese sentido se debe destacar la enorme importancia prospectiva que tuvo la selección cultural que se hizo al diseñar los curricula escolares en aquellas décadas. Los curricula fueron un escenario –no exclusivo pero sin duda destacado– de la escisión entre generación de conocimientos, educación, trabajo y producción. Durante el siglo XX hubo varios intentos de reformas que se ocuparon de ese problema, fracasando.

Pero los efectos de esa situación sobre la sociedad no se restringieron a la imposibilidad de reformar la escuela normalista para instalar una escuela productiva, sino que afectaron el conjunto de dispositivos productores– transmisores de conocimientos. Ligar la investigación científica con el desarrollo tecnológico e innovaciones productivas ha sido un proceso plagado de obstáculos. Esos inconvenientes provinieron de una economía poco motivadora de la incorporación de conocimientos y desconfiada del valor que agregarían los producidos en el país. Otro aporte proviene de una concepción antigua, individualista y aristocrática de la investigación científica, que dificultó su vinculación con el desarrollo y la producción. Que se lo dificulta aún.

La mentalidad improductiva e inmediatista, libresca y autosuficiente, nos fue llevando hasta la situación de agotamiento con la cual comenzamos el tercer milenio. La Argentina cuenta todavía con dos generaciones que pasaron por la escuela primaria y conserva un alto nivel de matriculación en las estadísticas internacionales, aunque desde hace más de una década la institución de enseñanza se fue convirtiendo en un espacio de asistencia y contención social, a costa de un grave descuido de su finalidad pedagógica.

Las discusiones sobre los objetivos de los distintos ciclos

del sistema de educación básica y media y de los estudios superiores, incluyen diferencias sobre el destino del país. Los enunciados de esas discusiones han sido redundantes y repetidos durante un siglo. A fines del siglo XIX y principios del XX se sucedieron numerosos proyectos de reforma educativa, que apuntaban a proporcionarle a la educación media objetivos generosos en su carga práctica. Es innegable la influencia que tuvo en esos proyectos la discusión europea vigente por aquellos años, pero la elección de una u otra posición por parte de los educadores y políticos estuvo determinada por su concepción del desarrollo nacional.

Algunas de las propuestas, como es el caso de la sostenida por Carlos Vergara y en alguna medida el proyecto de Osvaldo Magnasco, estaban influidas por el pragmatismo norteamericano y la escuela activa europea, por lo cual insistían en la vinculación de la enseñanza con el entorno social y en la sustitución de la enseñanza "bancaria",[4] centrada en la palabra del docente, por las propuestas dialógicas de la *"Escuela Nueva"*. Otras ofertas consideraban la capacitación de los jóvenes para el trabajo un aporte esencial para impulsar el progreso industrial.

En la voluntad favorable, o el rechazo, de la introducción de la educación para el trabajo en las escuelas, se han reflejado los compromisos orgánicos de intelectuales y políticos.[5] Un ejemplo se encuentra en la famosa polémica de Sarmiento con Manuel D. Pizarro, en ocasión de presentar este último, en su carácter de ministro de Instrucción Pública del primer gobierno de Julio A. Roca, ante el Congreso de la Nación, la Memoria de 1881. Ese informe incluía una crítica al estado de la enseñanza primaria y de los estudios preparatorios –enseñanza media– y la propuesta de diversificar el curriculum de estos últimos, orientándolos hacia el desarrollo industrial y ofreciendo

[4] Usamos la categoría de Paulo Freire que refiere la acción de depositar conocimientos en las mentes de los alumnos.

[5] En el mencionado campo de discusión se destacan las propuestas y/o proyectos de Balestra, Bermejo, Belaustegui, Gouchon, la polémica Magnasco-Carbó.

capacitación laboral. Sarmiento, que era por entonces superintendente general de Escuelas, enterado del proyecto de reforma de Pizarro reaccionó violentamente, sosteniendo con argumentos racistas que este país no sería industrial por carecer de brazos, instintos y tradiciones industriales; sería mejor importar a los mecánicos o los directores de obras, pues no se necesitaba que fueran argentinos. La perspectiva de Pizarro fue más amplia. En palabras que han sido muchas veces citadas, respondió: *"No encuentro la razón porque la Nación haya de vivir eternamente uncida y subyugada a la suerte de la industria extranjera en las manufacturas y confecciones de importancia diaria, sin preparación para elaborarlas un día con la materia prima que para ellas entrega en su explotación anual a manos extrañas, vinculando de un modo fatal su vida económica a las vicisitudes actuales de las naciones a quienes se entrega en duro y humillante vasallaje."* (Pizarro, 1881, pp. 85-91; Tedesco, 1986, p. 51.)

Era complicada la posición de Sarmiento. Estaba doblemente enfrentado con Pizarro porque el ministro de Roca era un militante católico y debe recordarse que estaba en plena vigencia la disputa por la educación entre la Iglesia y el estado. La elevada intolerancia puesta en juego en esa disputa complicó la interpretación de las posiciones de unos y otros en aspectos de la problemática educativa que trascendían aquella diferencia que, si bien era crucial, no era el único problema a resolver en el terreno educativo, aunque formaba parte de la cuestión más compleja –y nunca resuelta en la Argentina– de la separación entre la Iglesia y el Estado, que en la misma época había sido resuelta por otros países como Uruguay y, décadas antes, México.

La posición del liberalismo católico era favorable a construir el sistema escolar sobre la base de los municipios y la participación de la población, coincidiendo con la idea que Sarmiento había recogido de Mann y disintiendo con el esquema mitrista. La cuestión se vuelve más compleja aún si observamos a Sarmiento defendiendo la educación común transmisora de saberes básicos generales y rechazando la acción educativa dirigida a

acumular capital social para el desarrollo capitalista, al mismo tiempo que militantes liberales católicos pugnaban por una enseñanza que superara la escuela mitrista, que formaba un sujeto cuyo destino era ser "desclasificado, empleomano, politiquero", como lo calificaba Pablo Pizzurno –fundador con el positivista J. Alfredo Ferreya, de la Revista *La Nueva Escuela* y autor en 1902 de un importante proyecto de reforma de la escuela secundaria– o bien un personaje marginal.

Cierto es que la discusión apuntaba a los adolescentes de clase media y sectores obreros que llegaran a la enseñanza media, puesto que los hijos de la oligarquía y de sectores medios altos, concurrirían a los colegios nacionales donde se los formaría como dirigentes. Sólo las propuestas basadas en una posición pedagógica, como la de Vergara, aspiraban alcanzar todo el sistema, mientras que las demás afectaban a en especial a la enseñanza media.

Entre las versiones más conservadoras, dirigidas a evitar que los sectores medios emergentes llegaran a las universidades, se destacó la reforma Saavedra Lamas, que reducía los años de obligatoriedad escolar e introducía un ciclo intermedio, ideado por el positivista Víctor Mercante por motivos pedagógicos de ideología neodarwinista. De esa manera segmentaban la población de manera sincrónica con la clase social de procedencia. En otro trabajo (Puiggrós, 1992,1993) hemos sostenido que la opinión de los sectores medios y en particular de los docentes estaba dividida. La reforma de Saavedra Lamas fue derogada por el Congreso de la Nación a poco de asumir el gobierno Irigoyen, pero no puede deducirse de ello que fue la clase media en su conjunto quien rechazó las reformas mencionadas.

La complejidad parlamentaria que acompañó al caudillo radical durante su primer gobierno, sumada a luchas por el control del sistema escolar, internas al campo educativo, se resolvió negativamente. El desacuerdo no dio la posibilidad de generar una escuela activa, que se vinculara a la realidad social y productiva, que capacitara para el trabajo a la vez que preparara para los estudios universitarios, y que, mediante la obligatoriedad, resguardara el derecho a la educación de todos los ar-

gentinos por igual. Se confundió una capacitación utilitaria vinculada solamente a demandas inmediatas, con la educación para el trabajo que demandaban los educadores enrolados en el movimiento de la escuela activa. No se logró articular la magia de la pedagogía que propugnaban los seguidores de Montesori, Decroly, Kilpatrick o Ferrer con los valores del trabajo productivo y el aprendizaje de las reglas de la democracia, aceptando las enseñanzas de John Dewey. Se regresó al modelo sarmientino que había sido un gran programa democrático, organizador de proto sistemas escolares dispersos, en los años posteriores a Caseros. Pero ese sistema se volvía conservador a finales del siglo, cuando al rechazar las propuestas modernizadoras se ligaba definitivamente a la idea mitrista, consolidando un sistema que sólo miraba al país agro exportador.

Aquellas dificultades se han expresado especialmente en las discusiones nunca cerradas sobre las finalidades de la escuela secundaria. El programa de educación básica elaborado por la generación del 80 fue exitoso en cuanto a su finalidad integradora y ordenadora, hechas las salvedades anteriores sobre la supuesta instalación de una cultura laica. La escuela primaria obtuvo una concurrencia masiva al menos hasta el tercer grado y retuvo a grandes sectores sociales durante su ciclo entero produciendo un valioso proceso civilizatorio. El problema crucial estuvo y sigue estando ubicado en la enseñanza media. En la carta con la cual Enrique de Vedia (Rector del Colegio Nacional de Buenos Aires y del Colegio Nacional del Uruguay entre 1898 y 1902), en nombre de la Comisión investigadora del estado actual de la Enseñanza Secundaria en la República, acompaña *El Informe Oficial de 1910*, dirigiéndose al Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Dr. Rómulo S. Naón, dice que:

"[...] *entre el silbar de las diez mil locomotoras, el resoplar de cien fraguas, el paso marcial y firme de quinientos mil soldados pertrechados y listos, el repiquetear de centenares de millones de oro, en la prestigiosa exuberancia de la fortuna pública y privada, se presentará la Escuela secundaria, rebajada a un mero mecanismo administrativo, sin influencia social, sin prestigio de actuaciones rectorales, y en espera todavía del carácter*

educativo con que ha de cumplir su misión civilizante" (De Vedia, en Ministerio Naón, 1910, p. 15).

De Vedia se quejaba del eclecticismo que reinaba en las aulas y de la influencia efímera de modas pedagógicas europeas –hecho que puede constatarse en las publicaciones periódicas de la época, en especial en *El Monitor de la Educación Común*– y reclama un sentido único, una dirección definida y un programa estable para la escuela secundaria.[6]

[6] No es el caso desarrollar aquí la historia de las reformas fracasadas sino tan solo de señalar la dificultad de la sociedad argentina para destrabar un sistema educativo que, siendo aparentemente moderno, fue quedando ligado a una estructura económico social poco apta para estimular la producción-transmisión de conocimientos vinculados con el desarrollo. Asimismo, debe señalarse que ningún proyecto de reforma del sistema sarmientino-mitrista, ya mencionado o posterior, careció de elementos estructurales que facilitaran su fracaso. Entre los más trascendentes esfuerzos de reforma de la enseñanza media que se sucedieron en el siglo XX, el peronista, después de fracasar en el intento de Jorge Pedro Arizaga en 1947 de reformar la enseñanza media, eligió hacer un sistema educativo paralelo para los sectores populares, que fue paulatinamente desestructurado desde la Revolución Libertadora; la reforma de Onganía recogió la tradición conservadora de la Escuela Intermedia de Saavedra Lamas y resultó rechazada por los docentes; el ciclo polimodal, introducido en la Ley Federal de Educación por el gobierno de Carlos S. Menem se implantó al mismo tiempo que se transferían los establecimientos educativos a provincias quebradas, incapacitadas para garantizar el cumplimiento del ciclo básico.

Es inevitable la sensación de hartazgo ante los innumerables confrontaciones sobre el destino del sistema educativo, que terminaron siempre restaurando el viejo modelo, aunque cada vez más deteriorado. El efecto de sostener una educación *pretendidamente* ligada a la enciclopedia y desligada del trabajo y de la racionalidad científica y técnica es amplio. No solamente resintió el nivel de capacitación de la fuerza de trabajo en cada generación, sino que acumuló deficiencias conceptuales en la cultura. En especial afectó el sistema de valores de la sociedad. *Enciclopedia (*que fue perdiendo sus hojas) *y disciplinamiento moral*, la fórmula más permanente de nuestro sistema educativo, no se condice con el espíritu creador, investigador que es la base para la producción de conocimientos, ni con la educación basada en la comprensión de la ley y la incorporación de las normas que permiten convivir a una sociedad.

Transitando aguas positivistas, a la vez que con una visión amplia del rol que la ciencia debía jugar para el desarrollo del país, Joaquín V. González otorgaba un papel complejo a la Universidad, pues esa institución deberá al propio tiempo difundir la ciencia lo máximo posible dentro de la sociedad, profundizar la investigación sobre problemas específicos y formar los profesionales. Reserva "*un retiro inviolable y silencioso al que, penetrado del ansia suprema de la alta investigación científica, se siente consagrado a ella por esa ignota atracción e inspiración de la verdad, en las profundidades del suelo, en los sutiles organismos de la vida vegetal o animal y en los azules abismos del espacio infinito y en otros abismos, acaso más negros e impenetrables, del alma humana*" (González, 1915, p. 16).

Dirigiéndose a los jóvenes de la Facultad de Agronomía y Veterinaria, González les expresaba la necesidad de apoderarse de los resortes con los cuales por entonces contaba el "especialista extranjero", en la administración y dirección científica de las actividades agropecuarias. "*Hacer industria nacional productiva con brazos y capitales sujetos al pensamiento nacional*", concluía (González, 1915, p. 30).

Un Ejército que se propone investigar y educar para el desarrollo nacional

El destino que ha tenido nuestro país resulta más difícil de explicar cuando se apunta que la idea industrializadora era compartida por sectores importantes del poder. Analizando la composición del poder roquista, se encuentran posiciones enfrentadas que presagiaban destinos muy distintos. Entre ellos, surgió la fracción modernizadora que organizó las instituciones de un Ejército profesional, durante el segundo gobierno de Roca (1898-1904). La Argentina participaba del Sistema Interamericano fundado en 1890, pero su posición fue antiintervencionista frente a las sucesivas invasiones de los Estados Unidos a países latinoamericanos, que se apoyaban en la Doctrina Monroe (López, 1987, pp. 26-27; Puiggrós, 1980, 1ª parte).

La hipótesis fuerte de los militares argentinos era, en coincidencia con sus pares de los países vecinos, especialmente los chilenos, la defensa de los límites territoriales, que estaban en disputa entre ellos (Potash, 1984, p. 16).

La centralidad de aquellos conflictos potenciales indica la incompletud de la constitución de las naciones sudamericanas y su debilidad para responder a los reclamos de integración, que fueron creciendo en la época hasta alcanzar su máxima expresión en el Movimiento Reformista de 1918. Estaba en vigencia la doctrina del Gran Garrote, que aplicaba el presidente Teodoro Roosevelt, apoyado por eventuales socios europeos, como fue el caso de Alemania cuando se trató de la deuda externa venezolana, pero los países latinoamericanos no lograron ninguna asociación defensiva consistente. La hipótesis de conflicto con los vecinos era (y es) antagónica con la integración regional, de la cual dependían fuertemente los proyectos democráticos y progresistas, frente a la potencia emergente, los Estados Unidos.

No puede dejar de señalarse como una limitación del alcance prospectivo del pensamiento de los sectores dirigentes, que la política roquista de construcción del Estado haya considerado a la Argentina autosuficiente. Aún cuando la renta de la tierra dejaba al país divisas en abundancia, una perspectiva de largo plazo requería de inversión dirigida tanto a la diversificación productiva como al desarrollo tecnológico, el cuidado del medio ambiente y la educación para el trabajo. Entre las contradicciones del poder roquista, deben señalarse los impulsos del naciente Ejército profesional a la formación de cuadros técnicos y el desarrollo científico-tecnológico para el avance del país, que acompañó la significativa tarea de alfabetización y, aunque en menor medida, de capacitación técnica, llevada a cabo por el servicio militar.

Como complemento de la tarea de defensa nacional, el ejército que organizó el Gral. Ricchieri debía ser una fuerza profesional, defensora y custodio de las instituciones. La tarea pedagógica dirigida a la profesionalización fue amplia en este período, fundándose las más importantes instituciones educa-

tivas militares. También en este caso, como en la creación de los organismos destinados a la investigación científica, fueron convocados especialistas de Alemania y se envió a oficiales argentinos a perfeccionarse en ese país (Potash, 1984, pp. 18-19). Debe advertirse que falta un estudio sistemático sobre la incidencia pedagógica de la convicción del Gral. Ricchieri, como exponente del sector industrialista, respecto a la necesidad de desarrollar la industria pesada en el país y sus avances en materia siderúrgica (Norol L.; Brown, F., 1999).

Por su parte el Gral. Mosconi, militar e ingeniero graduado en la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales de la UBA, expresaba que: *"[...] no hay en la dirección superior de enseñanza la idea de complementar la preparación, desde comienzo de la profesión, del cuerpo de ingenieros civiles, que será en el país el instrumento más poderoso de su progreso, regulando ríos, perforando montañas y reduciendo distancias por la locomotora y el riel, una vez que dejen de ser insolubles los problemas fundamentales planteados por Alberdi y Sarmiento".*

Problemas insolubles eran, para los mencionados próceres, precisamente los fundamentos socioculturales de la sociedad argentina. Desde una perspectiva distinta, Mosconi, en cambio, propiciaba que se enviara a los diplomados en la Facultad de Ingeniería a perfeccionarse en el extranjero para desarrollar las aptitudes nacionales y "*no recurrir tanto a la importación de especialistas, que generalmente no dan resultado; recurso por otra parte, que va siendo manía[...]*" (Sandra Pien, 1999, p. 33).

Bajo la dirección de Mosconi, el personal del arsenal Esteban de Luca transformó la energía térmica reemplazando el carbón por petróleo crudo en hornos de fundición realizados con óxido de Quequén, sustituyó el cáñamo importado por el caraguatá de la Mesopotamia, prohibió el uso de madera importada en el Arsenal, usando madera nacional, instaló una cuba electrolítica para galvanizar chapas en caliente, investigó y empleo productos del país para fabricación de armas (Sandra Pien, 1999).

Hemos apuntado la falta de vocación prospectiva de la oli-

garquía y las contradicciones en el pensamiento de los dirigentes. También señalamos la incompletitud en la conformación de las naciones sudamericanas manifestada en el hecho de tener como problema crucial la cuestión limítrofe y la negativa a avanzar hacia la integración latinoamericana. En tanto, en la política educativa argentina triunfaron una y otra vez tendencias conservadoras, incapaces de proyectar el futuro.

Cuando en las discusiones actuales entre educadores sobre las causas de la crisis, se concluye que la razón del estancamiento del sistema educativo fue su funcionalidad al esquema agrario exportador, se esgrime un argumento que no es equivocado, pero es incompleto y demasiado cargado de un determinismo economicista. Habría que preguntarse por las razones de la imprevisibilidad que ha tenido el conjunto de la sociedad argentina del Siglo XX y, especialmente de sus décadas postreras, respecto a su futuro.

Epílogo I

Alternancias entre el complejo de inferioridad y el complejo de superioridad

Durante la República Conservadora, los intelectuales y dirigentes liberal-conservadores clasificaron a su pueblo en diversas categorías de definitiva inutilidad. Pero al mismo tiempo construyeron un sujeto omnipotente, denominado "os argentinos".

Oscar Terán ilustra con acierto la ilusión de la generación del 80 de colocar a "los argentinos" en un lugar privilegiado del concierto internacional, con la referencia a Florentino Ameghino, considerando a Darwin argentino por haber recogido materiales para la teoría de la evolución en nuestro territorio y con la reproducción del siguiente párrafo de Ernesto Quesada publicado en *Nueva Revista de Buenos Aires* en 1882: "la atención de los hombres pensadores del mundo entero está aquí, porque aquí se elaboran actualmente los destinos futuros de la humanidad" (Terán, 1987 p. 14).

Como bien observa el periodista y político francés, cronista de nuestro Centenario, Georges Clemenceau, era legítima la ambición de los argentinos, muy en particular de los porteños, de que su país hiciera un buen papel frente a la desgastada Europa y extrajera de ella todos los conocimientos posibles (Clemenceau, 1999, p. 45). Pero esa buena figura que debía representar no se correspondía con su situación plena, sino con un país ilusorio. Sostener imaginariamente que ya estaban sentadas las bases para el infinito progreso de una Argentina moderna, requería de la construcción de un mito que permitiera obviar los límites de una Nación, cuya economía se apoyaba sustancialmente en la exportación de productos primarios y la importación de manufacturas.

Desde su crudo realismo Alberdi había sostenido en sus *Escritos económicos* refiriéndose al país que atravesaba la crisis de 1874, que requería fuerte ayuda externa financiera y cultural; que su industria, el pastoreo, estaba intacta, pero era la única posible pues la Argentina, definitivamente, había perdido el tren de las manufacturas. Entre la población trabajadora argentina, Alberdi rescataba tan solo a los gauchos, por su aporte a la generación de la riqueza agraria. Más allá de los mencionados "tinterillos", "peste de las ciudades", el autor no gastaba pluma en dibujar potencialidades de los grupos sociales argentinos (Alberdi, 1956, p. 414). Pese a tal opinión, Alberdi afirma, líneas más abajo, que los peores gobiernos no impedirán a la Argentina ser el país más rico de América del Sur: "*Todas las causas económicas naturales que han hecho siempre del Río de la Plata un país más rico relativamente que los demás de Sudamérica, quedan en pie; y como naturales que son, no pueden ser destruidas por ningún poder humano: ni por los malos gobiernos, ni por las maniobras envidiosas de sus vecinos*" (Alberdi, 1956, p. 415).

La productividad del humus pampeano se asoció a la ignorancia y la despreocupación de la oligarquía por el cuidado ecológico y constituyó uno de los orígenes del mito de la grandeza argentina. Hubo otros elementos en el origen. La investigación contribuyó considerablemente, otorgándole a nuestra

tierra un rol central en la teoría de la evolución. La vida habría comenzado en la Argentina, expandiéndose universalmente desde su territorio. Excavando la Patagonia, o las barrancas del Paraná, como hacia Pedro Scalabrini con sus alumnos normalistas, se podrían encontrar las pruebas del origen; recogiendo y ordenando los materiales paleontológicos se podría reconstruir la escala evolutiva. La evolución había empezado en la Argentina.

En la ficción y en la realidad, el anciano Sarmiento defendió con ahínco las banderas evolucionistas, que auguraban un destino promisorio a los argentinos en la lucha entre las especies sociales. Como personaje de la obra de teatro de Holmberg, Sarmiento pronunció un encendido discurso antitransformista, enfrentado a Burmeister, Agassiz y los científicos que requerían mayores pruebas sobre la teoría de la evolución y la validez de las tesis con las cuales Ameghino había adquirido fama en Europa. En la realidad, Sarmiento fue orador en el Teatro Nacional el 19 de mayo de 1882, a un mes de la muerte de Darwin, al que comparó con Newton, en un acto organizado por el Círculo Médico Argentino (Monserrat, 2000, pp. 213-219). La confianza en la evolución nacional que Sarmiento expresa en ambas versiones, choca con su diagnóstico implacable de las bases sociales argentinas. Pues, ¿cómo podría evolucionar la sociedad sin el trabajo, la cultura y el gobierno de su gente? ¿Quién labraría la tierra, quién amasaría el pan, quién laboraría en las curtiembres, quién forjaría el metal en ese país despoblado de sujetos calificables, dado que la inmigración no fue ni tan capacitada ni tan civilizada como esperaban?

En la imaginación de la oligarquía, de sus intelectuales orgánicos y a los ojos de los países compradores de carnes y granos, la Argentina era rica, tan naturalmente rica, que Clemenceau habría dicho *"la Argentina es tan rica que progresa de noche, cuando el gobierno duerme"* (García Lupo, en Clemenceau, 1999, p. 11). Al lado del río más grande del mundo, Buenos Aires era verdaderamente una joya de la modernidad urbana, para la época. Escuelas laicas, estudios técnicos, un instituto de bacteriología dirigido por el francés M. Lignéres,

el Hospital Rivadavia especializado para mujeres, maternidades ultra modernas, limpieza y esterilización de origen alemán, cultura de los médicos alimentada por las universidades francesas y sobre todo, el manicomio, Open Door, donde los internados ejercían oficios o recibían educación técnica.

También admiraba el visitante los elevadores de granos, los modernos mataderos, las inspecciones sanitarias, el uso de la técnica de la huella digital para identificar criminales, el Jardín Botánico y el Jardín Zoológico dirigidos respectivamente por uno de los mejores botánicos alemanes, Carlos Thays, y uno de los mejores zoólogos franco-italianos, Clemente Onelli. Se asombraba ante los más bellos monumentos provistos por países europeos y Mar del Plata, la ciudad balnearia adonde se trasladaba todos los veranos la sociedad porteña con la cual alternaba Clemenceau. En la Exposición Internacional, realizada en ocasión del Centenario, el periodista francés pudo comprobar que, pese a la huelga que impidió su apertura plena el 25 de mayo, los ganaderos consiguieron lucir en nuevos y modernos pabellones su robusto ganado.

La Argentina vista desde el puerto causaba a los visitantes una impresión teñida por el mito. Clemenceau dice que una de las particularidades de Buenos Aires es que no se puede ver su fin, porque continúa en esa pampa donde los cultivos cerealeros iban alcanzando el horizonte. Todo era infinito. Pero Clemenceau *no come vidrio* y no se priva de anotar que "*lo picante de Buenos Aires es presentarnos, bajo velos de Europa, un argentinismo desatinado".* Con ironía, agrega que *"lo más curioso es que este patriotismo imitable* [...] *toma aquí aires tan amables, tan cándidos[...] que nos deseamos arrastrar bien pronto por el deseo de ver como puede justificarse"*(Clemenceau, 1999, p. 46).

Asombrado del rechazo argentino a los aspectos nobles de sus raíces hispánicas, Clemenceau relata que el *"extremado argentinismo de nuestros argentinos"* se expresa en su inconfesado convencimiento "*de que una mágica virtud de Juvencio, surgiendo de lo más profundo del suelo, lo ha revivificado totalmente y reconstituido en un hombre nuevo, que*

no es descendiente de nadie, antepasado innato de las nobles generaciones del porvenir". La fuerza del mito atrapa al cronista, cuya pluma se desliza identificada por momentos con creencias de las cuales ha dudado. Y encuentra la buscada justificación, afirmando que lo que atestigua, *potencia regeneradora de esta joven tierra,* es que ella actúa como un rayo, argentinizando a los inmigrantes (Clemenceau, 1999, p. 51).

La sobrecalificación de los hombres y la descalificación de las riquezas naturales no facilitaría una estrategia pedagógica integrada a fondo con una prospectiva de desarrollo. Esa doble operación ha creado una herencia en la Argentina, la cual, además de sus expresiones permanentes, de su articulación con el nacionalismo de los años 30, de su presencia en la Dictadura encabezada por Videla, cobró un peligroso auge en los últimos años.

Epílogo II

El neodarwinismo y el neoevolucionismo, revitalizados por el neoconservadurismo norteamericano, han sido recientemente asumidos por algunos políticos, economistas y especialistas en educación argentinos. Penetran entre nosotros, alimentando teorías justificadoras de la destrucción del sistema de educación pública y la instalación de dispositivos de selección de los mejores, para que constituyan la línea filiación.

Hay que releer a Malthus y seguir con cuidado las expresiones de sus resucitadores. Su teoría ha sido reinterpretada en varias ocasiones para argumentar la necesidad de imponer restricciones educacionales a los sectores menos favorecidos socialmente y sostener que las políticas dirigidas a grandes masas son necesariamente ineficaces y tienen como destino el desastre económico de las sociedades. Ese argumento fue usado por los hombres de Mont Pélerin. Vinculando el neomalthusianismo con el neodarwinismo, resulta una pedagogía de la selección natural que, presentada como argumento científico, es un arma política para sustentar una sociedad de estratos.

La asimilación de los conceptos de confianza y solidaridad social, claves en la categoría de "capital social" (central en el discurso neoliberal "de segunda generación" y en las medidas paliativas que buscan sostener el "modelo") y la "homogeneidad étnica", aparecen en los trabajos de Francis Fukuyama más difundidos en nuestro medio, así como en la base de la pedagogía neoconservadora norteamericana.[7] Entre nosotros, las justificaciones economicistas de la selección social mediante políticas educativas aparecen expresadas por un sector intelectual que tiene real influencia sobre los principales *Educación Para Todos* (1999) señalan la importancia del carácter "innato de las habilidades de los estudiantes" (pág. 91); y que "el rendimiento escolar como una función que incluye las habilidades y condiciones genéticas de los chicos heredadas de los padres" (pág. 106). Dan especial importancia a "las condiciones innatas medidas por el cociente intelectual" (pág. 108) y la "omisión de variables tales como la habilidad innata" (pág. 144).

El concepto de "habilidades innatas" o "condiciones genéticas" toma tintes racistas:

"[...] Y hay otros –países– casi todos ellos ¿curiosamente? Latinos, cuya población con educación secundaria o más es bastante inferior al que 'deberían' tener de acuerdo a su PIB/h..¿PBI/H? Tal es el caso de Brasil, Uruguay, Portugal, España, Italia y [...] la Argentina"

"[...] factores propios de cada persona, tales como el sexo o las habilidades innatas [...] (como uno de los factores determinantes de la calidad educativa)"

La herencia, entendida más como genética que como cultural, es el factor que aparece como determinante. Consideran

[7] Una de las versiones más difundidas de este neo-darwinismo social en nuestro país, constituye el libro de Richard J. Herrnstein y Charles Murray, *The Bell Curve* (1994) sobre la inteligencia y la estructura de clases sociales en los Estados Unidos, basado en el supuesto según el cual la habilidad cognitiva será la variable decisiva en la estructura social que se está conformando para el nuevo siglo y que dicha habilidad es fundamentalmente hereditaria.

obvio que opera en nuestra sociedad "la selección darwiniana, más elegantemente llamada desgranamiento, que caracteriza al sistema educativo". En este esquema la educación formal es sólo uno de los factores que dinamizan el "background" de la persona y que le permiten producir más y mejor o peor. En el extremo sería inútil educar a un niño con escaso "background", ya que nunca estará en condiciones de competir.

Por supuesto, las expresiones mencionadas pertenecen a una corriente de economistas para quienes la educación es una mercancía y no un bien social. Consideran necesario eliminar la educación pública como derecho universal y reducirla a sectores focalizados, con objetivos disciplinarios. Debe tenerse el cuidado de no limitar el origen de esas ideas a la influencia del neoliberalismo, pues tal postura forma parte de la identidad del conservadurismo liberal argentino. Esa corriente de opinión ha sabido articular el mito de la superioridad con el mito de la inferioridad y ha tenido el poder suficiente para repartir supuestas capacidades y potencialidades entre unos y otros.

Por otra parte, como hemos tratado de ilustrar, no es una novedad el complejo de superioridad de los intelectuales orgánicos argentinos. Tampoco lo es su contrapartida: la adjudicación de la inferioridad al pobre pueblo. El mito de la convertibilidad fue un trágico episodio que debe ubicarse en esa misma serie. Tuvo una enorme capacidad pedagógica pues proporcionó argumentos para legitimar una falsedad– o una melancólica ilusión– cual fue que un peso tenía el mismo respaldo que un dólar.

El país dibujado por las variables macroeconómicas liberal-conservadoras, que no nos es extraño, requirió siempre de argumentos discriminatorios. Debe advertirse que, en la actualidad, varios equipos técnicos de aquella misma tendencia están invirtiendo especiales esfuerzos en el diseño de políticas educativas, sin olvidar las justificaciones necesarias, ni los maquillajes indispensables para que, oportunamente, encuentren aceptación.

Bibliografía

ALBERDI, Juan Bautista, "Escritos Económicos", *Obras Escogidas*, Buenos Aires, Luz de Día, 1956.

ALLIAUD, Andrea, *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*, Buenos Aires, CEAL, 1993.

BERNAOLA, Omar A., *Enrique Gaviola y el Observatorio Astronómico de Córdoba. Su impacto en el desarrollo de la ciencia argentina.* Buenos Aires, Saber y tiempo, 2001.

BIAGINI, Hugo, *La Universidad de La Plata y el movimiento estudiantil*, La Plata, EDULP, 1997.

BOTANA, Natalio, *Domingo Faustino Sarmiento. Una aventura republicana*, Buenos Aires, FCE, 1996.

CLEMENCEAU, Georges, *La Argentina del Centenario*, Buenos Aires, UNQ, 1999.

CORTÉS CONDE, Roberto, *El progreso argentino, 1880-1914*, Buenos Aires, Sudamericana, 1979.

DOTTI, Jorge, *La letra gótica. Recepción de Kant en Argentina desde el romanticismo hasta el treinta*, Buenos Aires, 1992.

ECHAGUE, Selva, *Savio, acero para la industria*, Buenos Aires, María Ghirlanda (ed.), Biblioteca Soldados, 1999.

GÁLVEZ, Manuel, *La maestra normal*, Buenos Aires, Agencia Gral. de librería y Publicaciones, 1918.

GÁLVEZ, Manuel, *Vida de Sarmiento. El hombre de autoridad*, Buenos Aires, Tor, 1957.

GÁLVEZ, Manuel, *El mal metafísico*, Buenos Aires, Espasa-Calpe, 1943.

GONZALEZ, Joaquín V., *Política universitaria*, Buenos Aires, Librería La Facultad, 1915.

GUTIÉRREZ DEL ARROYO, Luis, *Horacio Mann y la escuela pública de los Estados Unidos*, Buenos Aires, Espasa-Calpe.

HOUSTON LUIGGI, Alice, *Sesenta y cinco valientes. Sarmiento y las maestras norteamericanas*, Buenos Aires, Biblioteca Lincoln, 1959.

LLACH Juan J. y otros, *Educación para todos*, Buenos Aires, IERA, 1999.

LÓPEZ, Ernesto, *Seguridad nacional y sedición militar*, Buenos Aires, Legasa, 1987.

MALTHUS, Thomas Robert, *Ensayo sobre el principio de la población en cuanto influye sobre la mejora de la sociedad*, Londres, J. Johnson, St. Paul´s Church'Yard, 1798.

MANN, Horace, *Seventh Annual Report of the Board of education*, Boston, Dutton and Wentworth State Printers, 1844.

MANN, Horace, *Lecturas sobre educación, vertidas al español por Juana Manso*, Buenos Aires, Imprenta Americana, 1868.

MEIRIEU, Philippe, *La opción de educar. Etica y pedagogía*, Barcelona, 2001.

MEIRIEU, Philippe, *Frankenstein Educador*, Barcelona,1998. MINISTERIO Naón, *Informe oficial por Enrique De Vedia. Investigación sobre El Estado de la Enseñanza Secundaria*, Buenos Aires, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional
1910.

MONSERRAT, Marcelo, *La ciencia en la Argentina entre siglos*, Buenos Aires, Manantial, 2000.

NORO, L., F. Brown, *Riccheri, El Ejército del Siglo XX*, Buenos Aires, Fundación Soldados, 1999.

PIEN, Sandra, *Un argentino llamado Mosconi*, Buenos Aires, Fundación Soldados, prólogo de María Esther De Miguel, 1999.

PIZARRO, Manuel D., *Memoria presentada al Congreso de la Nación*, Buenos Aires, 1881.

POTASH, Robert A., *El Ejército y la política en la Argentina, 1928-1945. De Yrigoyen a Perón*, Buenos Aires, Sudamericana, 1994.

PUIGGRÓS, Adriana, *Historia de la educación en la Argentina*, Buenos Aires, Galerna, 8 Tomos publicados entre 1990 y 1997.

PUIGGRÓS, Southwe, Gagliano, "Liberalismo, neoliberalismo y modelos socioeducativos", en *Revista Entrepasados*, Buenos Aires, Argentina, 2002.

PUIGGRÓS, Adriana, *Historia de la educación en la Argentina*, Buenos Aires,1990.

ROIG, Arturo, *El espiritualismo argentino entre 1850 y 1900*, Ecuador, Cajica, 1972.

SALESSI, Jorge, *Médicos, maleantes y maricas*, Buenos Aires, 1995.

SANTILLÁN, Diego, *Gran Enciclopedia Argentina*, Buenos Aires, EDIAR,1956.

SARLO, Beatríz, *La imaginación técnica. Sueños modernos de la cultura argentina*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1997.

SARLO, Beatríz, "Favor de dejar las luces encendidas", Buenos Aires, Diario Clarín, Suplemento Cultura y Nación, 20 de abril de 2002, p. 2.

TEDESCO, Juan Carlos, *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Buenos Aires, Ediciones Solar, 1986.

TERÁN, Oscar, *Positivismo y nación en la Argentina*, Buenos Aires, Puntosur, 1987.

VEZZETTI, Hugo, *El nacimiento de la psicología en la Argentina*, Buenos Aires, Puntosur, 1988.

Resumen

El presente artículo forma parte de una investigación más amplia sobre la enseñanza de los saberes históricos en la Argentina. Si bien en una primera instancia la historia del proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido un hilo conductor del proceso educativo, las crisis actuales han desprovisto de sentido a la transmisión de los contenidos históricos.

La caducidad del consenso sobre el país agroexportador y rentístico, no ha podido ser reemplazado por otro modelo de Estado-sociedad durante este último medio siglo. En este sentido la enseñanza desarticulada y sin coherencia de la historia es una de las tantas facetas de la crisis global del sistema educativo argentino y de su incapacidad innovadora.

Palabras clave

crisis argentina - educación - enseñanza de la historia - historia argentina