

Revista Interamericana de Educación de  
Adultos

ISSN: 0188-8838

revistainteramericana@crefal.edu.mx

Centro de Cooperación Regional para la  
Educación de Adultos en América Latina  
y el Caribe

Tello, César

El origen de la educación de adultos en Argentina. Hipótesis para el debate  
Revista Interamericana de Educación de Adultos, vol. 28, núm. 1, enero-junio, 2006, pp.  
58-74

Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el  
Caribe  
Pátzcuaro, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545365004>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

# **El origen de la educación de adultos en Argentina. Hipótesis para el debate**

► César Tello<sup>1</sup>

## **Presentación**

Debemos situar el origen de la educación de adultos en los trazos históricos que conforman un período que no posee una delimitación de fechas precisas, al menos en el análisis que intentamos realizar y desde la perspectiva histórica en la que nos situamos. Por el contrario, pretendemos indagar acerca de las ideas y proyectos que en su devenir se despliegan de modo casi simultáneo en el proceso de construcción del pensamiento político de la época.

Nuestro estudio consiste en la interpretación de las concepciones, intenciones y decisiones políticas respecto a la educación de adultos. En este sentido, el análisis no tiene como objeto realizar una descripción histórica de creación de escuelas de adultos y cantidad de alumnos asistentes.<sup>2</sup>

Debemos concebir el origen como parte del complejo entramado social y político de la conformación del Estado nacional y el sistema educativo argentino. Consideraremos que este último se sistematizó y prosperó con la Ley 1420 -Ley de educación laica, gratuita y obligatoria, promulgada en 1884.

En este marco tomamos la óptica sarmientina, la que consideramos se inscribe en categorías que se tornan centrales en nuestro desarrollo: proyecto a corto plazo y proyecto a largo plazo. Al pensar la educación de adultos como proyecto político nacional estas categorías adquieren sentido y alcance; en el discurso se despliegan en algún período, como hemos mencionado, de modo simultáneo.

<sup>1</sup> César Tello es profesor y licenciado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Posee posgrados en FLACSO Argentina. Es docente en la Cátedra Formación Permanente de Educadores de la UNLP. Actualmente cursa la maestría en políticas y administración de la educación en la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Investiga las políticas educativas argentinas a través de la historia y la filosofía de la educación. También participa en proyectos de investigación en formación docente.

<sup>2</sup> El presente trabajo se basa en “Historia de la rama de educación de adultos en la provincia de Buenos Aires” (2005) de mi autoría, que está a disposición en el Centro de Documentación e Información Educativa, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Para esto será necesario inmiscuirmos en la lógica de la historia de la educación argentina para que los lectores comprendan nuestra hipótesis para el debate, la cual consiste en considerar que D.F. Sarmiento planeó, con anterioridad a la Ley 1420, organizar un sistema de formación para los padres, con mayor dedicación y esfuerzo que para sus hijos. Situación que cambia en su opuesto ante la emblemática promulgación de la Ley de Educación Común.

## Consideraciones previas

En Argentina se debe partir de la premisa de que la emancipación, es decir, la ruptura con el poder imperial en 1816, no produjo automáticamente la sustitución del Estado colonial por un Estado nacional.

En décadas posteriores, a partir de la derrota de la Confederación en 1861, se allanó el terreno para comenzar con la definitiva organización nacional que demandaría casi dos décadas más para la decisiva consolidación del Estado argentino.

Ciertos estudios historiográficos (Oszlack, 1982) plantean la hipótesis de que la consolidación nacional se postergó en una veintena de años no sólo por las confrontaciones entre unitarios y federales, sino por la confluencia de múltiples variables que impedían el afianzamiento del Estado y que sólo se observaron cuando las guerras civiles cesaron. Nos estamos refiriendo principalmente a la problemática económica, referenciada en el caudillaje que imposibilitaba las alianzas políticas. A esto se debe que la caída de la tiranía dictatorial del gobierno de J. M. Rosas en 1852 no significó el término de la política federalista de Buenos Aires.

Antes de la consolidación nacional, que situamos aproximadamente hacia 1880, la cuestión nacional se concebía desde la propia provincia. Las provincias organizaron la nación, no la conformaron; para el provinciano la nación era su propia provincia debido a que después de 1816 sólo existía un Estado con varias ciudades provinciales.<sup>3</sup> En este sentido debemos considerar que el localismo no era una forma irracional de organización social, sino que respondía a un modo de relaciones de producción y circuitos económicos a pesar de que la independencia Argentina ya había sido declarada.

Con estas ideas pretendemos bosquejar el concepto de ciudadanía que existía en los habitantes de las provincias antes de 1880 (ciudadanos provinciales, sin concepción nacional) establecido, como dijimos, por el sistema de caudillaje regional y determinado principalmente por los vínculos de protección de los circuitos económicos.

<sup>3</sup> Oszlack, O. (1982). *La formación del Estado Argentino*. Belgrano, Buenos Aires. Cap. II, pág. 37.

La patria para el correntino, es Corrientes; para el cordobés, Córdoba... para el gaucho, el pago donde nació. La vida e intereses comunes que envuelve el sentimiento racional de la patria es una abstracción incomprendible para ellos y no pueden ver la unidad de la república simbolizada en su nombre.<sup>4</sup>

## Notas de análisis

Para indagar acerca de la educación de adultos se hace imprescindible centrarnos en una figura que consideramos clave en los inicios de la educación argentina: Domingo Faustino Sarmiento.

Al remontarnos a 1839 encontramos que el ilustre estadista crea un grupo de educación de adultos en el Colegio Santa Rosa de América, en la Provincia de San Juan. Pero el proyecto se interrumpe como consecuencia de las desavenencias con Juan Manuel de Rosas.<sup>5</sup> Por este motivo emigra a Chile en ese mismo año y es allí donde Sarmiento comienza a exponer públicamente su preocupación por la educación de adultos en tanto proyecto político. Debemos tomar en cuenta que en esas latitudes, y en esa época, este planteo no era común y por eso se llegó a considerar como un atrevimiento. Contrariamente, en Estados Unidos no sólo se ve posible, sino que se implementa, y es justo durante su estadía en Nueva York donde Sarmiento comienza a pensar la idea de ciudadanía y educación de adultos como un proyecto a corto plazo para la consolidación de la nación Argentina. En un escrito de *El Monitor* de 1853<sup>6</sup> Sarmiento afirma:

El decreto de creación de una escuela nocturna de dibujo lineal en Chimba, que publicamos a continuación empieza en Santiago a hacerse popular entre los artesanos. Poseerlo es un título de consideración, una muestra de saber práctico, un recurso y un poder [...] Tales escuelas tienen, por otra parte, la ventaja de derramar sus beneficios sobre la parte adulta de la sociedad, que queda fuera del alcance de las escuelas ordinarias [...]

El nombre de las escuelas nocturnas nos conduce a hacer algunas indicaciones sobre las verdaderas escuelas nocturnas, que son aquellas en que se da la misma instrucción que en las diurnas para aquellas clases de sociedad que, por sus ocupaciones o su edad no pueden concurrir a éstas, adquiriendo en ellas la instrucción que no han adquirido en su infancia [...] Recordemos a este propósito que en Nueva York, sólo se establecieron escuelas nocturnas de ambos sexos en 1847, por una Ley de la Legislatura que proveía

<sup>4</sup> Oszlack, O. (1982). *La formación del Estado argentino*. Belgrano, Buenos Aires. Cap. II, pág. 42.

<sup>5</sup> Juan Manuel de Rosas era un terrateniente caudillo que confrontaba con las ideas de la generación del 37, entre los cuales se encontraba D.F. Sarmiento.

<sup>6</sup> *Obras completas* de D. F. Sarmiento, tomo XXVII-14, Buenos Aires, 1899.

los medios de sostenerlas, sirviendo para ellas las escuelas públicas diurnas. Los alumnos de estas escuelas son de todas las edades, desde 16 hasta 60 años de edad.

### *La cuestión de la inmigración*

Diversas cuestiones políticas, sociales y económicas preocupaban a Sarmiento en el desarrollo del país y los diversos proyectos de resolución conducían a un solo camino: la inmigración.

Creemos que no es necesario para nuestra América aventurarse ni en hipótesis ni en teorías de aplicación dudosas para señalar el camino que debemos seguir [...] llamemos a nuestro seno y en nuestro auxilio a la inmigración; provoquémosla por todos los medios imaginables [...].<sup>7</sup>

En la Europa de la Revolución Industrial, la riqueza se concentraba en las ciudades más industrializadas. Conocedor de esta realidad, en otro escrito Sarmiento agregaba:

¿Por medio de qué prodigo, pues, podría un gobierno acelerar la obra del tiempo y mejorar a la vez la condición inteligente, industrial y productiva de la población actual? La inmigración europea responde a todas esas cuestiones.<sup>8</sup> [...] nosotros necesitamos mezclarnos a la población de países más adelantados que el nuestro, para que nos comuniquen sus artes, sus industrias, su actividad y su actitud de trabajo.<sup>9</sup>

Existían agencias de empleo en Europa donde se difundían las “bondades” del territorio argentino y se “cautivaba” a las masas, ofreciéndoles facilidades para incorporarse al país con una promesa de posesión de tierras. En esto consistía el proyecto a corto plazo de Sarmiento; realizar un trasplante inmigratorio ordenando un sistema educativo de adultos que configuraría la ciudadanía tanto para los inmigrantes como para los habitantes del territorio nacional. Debemos considerar que la intención sarmientina consistía en que los primeros, al estar en contacto con estos últimos, comunicarían “las artes, la industria, la actividad y la actitud de trabajo”. Este contacto se produciría en un lugar de homogeneización: el sistema de educación de adultos, y en poco tiempo la Argentina estaría habitada por ciudadanos laboriosos y con una fuerte concepción nacional –fueran

<sup>7</sup> *Op. cit.*, tomo XXIII, p. 32.

<sup>8</sup> *Op. cit.*, tomo XIII, p. 91.

<sup>9</sup> *Op. cit.*, tomo XIII, p. 84.

éstos nativos o inmigrantes–, debido a las característica de adoctrinamiento nacional que deseaba imprimirle al sistema de educación de adultos.

### *Las primeras experiencias...*

Debemos tener en cuenta que la educación de adultos en la Provincia de Buenos Aires fue una de las primeras experiencias desde el ámbito formal que se llevaron a cabo en la República Argentina,<sup>10</sup> ya que éstas comenzaron a funcionar cuando Domingo Faustino Sarmiento se desempeñó como Director del Departamento de Escuelas entre los años 1856 y 1861.<sup>11</sup> Durante este período Sarmiento afirmaba: “Es una necesidad apremiante la necesidad de escuelas nocturnas y dominicales para adultos”.<sup>12</sup>

En la preocupación de Sarmiento por impulsar las escuelas de adultos encontramos que durante el período que ocupó la presidencia de la nación Argentina (1868-1872) creó escuelas nocturnas que comenzaron a funcionar en algunos colegios nacionales: Colegios Nacionales de Salta, Entre Ríos, Mendoza, Buenos Aires, Santiago del Estero, Catamarca, Tucumán y Corrientes. Eran principalmente cursos para obreros también denominados Cursos Libres.<sup>13</sup>

Las escuelas de adultos de la gestión estatal de la Provincia de Buenos Aires dependían de lo que se denominaba Dirección de Enseñanza Común y llevaban como nombre Escuelas de Tercer Turno.<sup>14</sup>

No existía una sección o una parte del personal que se encargase directamente de este nivel. Las Escuelas de Tercer Turno se convirtieron en Escuelas Vespertinas. El programa de estudios era de cinco años y se realizaba la convencional promoción anual. Los alumnos permanecían en las escuelas dos horas y media y acudían de lunes a viernes.

### *La conformación de la ciudadanía argentina*

En este escenario la educación de adultos –en sus distintas denominaciones: es-

<sup>10</sup> L. Iovanovich. “Reseña histórica de la educación de adultos en la provincia de Buenos Aires”. En: *Revista Digital UMBRAL 2000*, núm. 16, septiembre, 2004.

<sup>11</sup> Debemos recordar que recién en 1880 se federaliza la jurisdicción que pasará a denominarse Capital Federal con sus propias autoridades.

<sup>12</sup> Secretaría de Educación de la Nación. Consejo Nacional de Educación. *Las escuelas para adultos. Síntesis de la obra realizada*, Buenos Aires, 1948.

<sup>13</sup> Nombre otorgado por el Rector del Colegio Nacional de Salta autorizado por el Poder Ejecutivo el 15 de febrero de 1869.

<sup>14</sup> L. Iovanovich. “Reseña histórica de la educación formal”. En: *Revista Digital UMBRAL 2000*, núm. 16, septiembre, 2004.

cuelas nocturnas, cursos libres, escuelas de tercer turno o vespertinas– tendrían como objetivo principal la creación de la ciudadanía de una Argentina cosmopolita.

La conformación de la ciudadanía radicaba, para Sarmiento, en la posibilidad de convertir al pueblo en “civilizables” a través de un sistema educativo que educaría a la población adulta como proyecto a corto plazo. Pero simultáneamente se desplegaban las escuelas “de niños”, aunque aún no existía un “sistema educativo de niños” hasta la promulgación de la Ley 1420. Es así que existe un presupuesto poco explorado en la historia de la educación Argentina y que podemos expresar a modo de interrogante: ¿Intentó Sarmiento conformar la ciudadanía nacional con los “adultos” creando un sistema de implementación simultánea o complementaria a la de los niños?

Desde nuestra perspectiva, y según la indagación en curso, la conformación y expansión de escuelas ordinarias para niños es el proyecto a largo plazo que acompañaría el proyecto a corto plazo de la educación de adultos en la constitución de los ciudadanos argentinos.

#### *La desilusión sarmientina...*

Ahora bien, la promesa a los colonos de la posesión de la tierra nunca se concretó, entre otros, por la promulgación de la Ley de Inmigración y el Código Civil pensado por Velez Sarfield como un código “no para propietarios sino para grandes propietarios” garantizando las bases que protegieran la estructura de la tierra de la oligarquía argentina. Con estas dos leyes poco podía esperar el inmigrante. Efectivamente, 80% no obtuvo título de propiedad y al no tener los recursos para emprender un viaje de retorno a su país natal, deambularon por distintas regiones de la Argentina en busca de un trabajo que les proporcionara la digna subsistencia que creerían encontrar en nuestras tierras.

Los inmigrantes que aceptaron venir a la Argentina se habían reclutado en regiones de bajo nivel de vida y de escaso nivel técnico ya que la mayoría, en sus cartillas de inmigración, se identificaba a sí mismo como campesino. Campesinos que trataban de huir del hambre y la pobreza. Sólo algunos pocos lograron instalarse en el campo y un porcentaje aún menor llegó a ser propietario. Tenían escasas posibilidades reales de transformarse en dueños de parcelas –como se les había prometido en su país de origen– y se ofrecieron como mano de obra barata.

La corriente inmigratoria se fijó preferentemente en la zona litoral y en las grandes ciudades. Sólo pequeños grupos se trasladaron a la Patagonia Argentina. Esto incrementó la contraposición entre interior y zona litoral: los recursos eco-

nómicos, el sistema de caudillaje, las particularidades demográficas y sociales de la inmigración hacia aún más heterogénea la realidad de la ciudadanía nacional. El Estado no buscó el camino que pudiera resolver el problema que comenzaba a generarse convirtiendo a los inmigrantes en poseedores de tierra.

Sarmiento había pensado en la inmigración como posibilidad de adelanto y de civilización, pero “esperaba” a los inmigrantes del norte de Europa, los que trabajaban en las industrias, capacitados para el progreso: a los ciudadanos que eran parte de la civilización, convencido de que poseían tres capacidades centrales como ciudadanos: capacidad industrial, capacidad moral y capacidad intelectual.

Pero su proyecto sufre un giro inesperado y observa con sorpresa el arribo de masas de inmigrantes del sur de Europa, es decir, los excluidos del sistema industrial: “la barbarie embrutecida que se convertirían en los futuros civilizables”.<sup>15</sup>

En este sentido podemos decir que el proyecto a corto plazo de Sarmiento fue abandonado en la misma medida que se iba desilusionando del ingreso de una masa inmigratoria con otras características, y su preocupación comienza a focalizarse en la idea que inicialmente había pensado como proyecto a largo plazo: creación y expansión de las escuelas ordinarias para niños. Ya que se vio truncada la posibilidad de asimilar rápidamente a los padres a la ciudadanía nacional pasaría a ocuparse de sus hijos.

### *Los educables...*

Para Sarmiento existían tres categorías<sup>16</sup> de educables para la ciudadanía:

- 1) Los civilizados, serían los inmigrantes industriales del norte. Pero pasarían a ocupar la segunda categoría por las razones esgrimidas y determinarían el cambio del proyecto sarmientino.
- 2) Los civilizables: “el hombre que hoy se ceba en sangre”,<sup>17</sup> pero mañana será un ciudadano: el gaucho argentino.
- 3) Los no civilizables: los negros y los indios.

El Estado argentino adoptó políticas de “nacionalización” como inculcación: el idioma, símbolos patrios e historia oficial. Es decir, la búsqueda constante de

<sup>15</sup> F. Weinberg. (1988). *Las ideas sociales de Sarmiento*. Buenos Aires, EUDEBA, p. 48.

<sup>16</sup> Cfr. Halperin Donghi, T. (1980), P. VerdeVoye (1988) y Domingo Faustino Sarmiento. *Educar y escribir opinando (1839-1852)*, editado por Plus Ultra en Buenos Aires, p. 352.

<sup>17</sup> D.F. Sarmiento (1988). *Educación Común*. Buenos Aires, Solar, p. 67.

políticas de nacionalización que produjeran y distribuyeran un imaginario compartido: inculcar la idea de nación que fuera conformando a la ciudadanía. Así la educación, sería el medio idóneo y más adecuado para su establecimiento. Se constituye como uno de los derechos sociales fundamentales que debería “borrar” las diferencias hereditarias y “crear” al ciudadano que requería el Estado moderno argentino como Estado conservador.

No debe olvidarse que la particular génesis del Estado nacional argentino va realizándose con base en las confrontaciones, alianzas y negociaciones entre estados-provincias independientes y soberanos, lo cual refleja el problema de la definición de qué tipo de ciudadanía se pensaría para los argentinos. Aquí se fundamenta la opción de crear una cultura nacional, que debía imponerse de manera uniforme a través de la normalización pedagógica sobre los inmigrantes. Este es el sentido con que Sarmiento plantea un discurso de educación universal y le otorga un papel prioritario en la construcción de una república con una población creciente de nuevos ciudadanos sin existencia real hasta ese momento.

El sistema educativo debía realizar entonces un proceso de expropiación de la memoria colectiva, bajo tres pilares:

- a) La conformación de la identidad política nacional. La ampliación de la ciudadanía se realiza a través de un proceso de inclusión basado en la exclusión de los sujetos, como explicaremos más adelante, con los conceptos de “república abierta” y “república restrictiva”.
- b) Principio de igualdad básica. En el discurso educativo este principio se torna uniforme y, posteriormente es derribado por la ley de residencia, en el paso hacia el positivismo pedagógico.
- c) La idea de nacionalidad universal. Se apela a la imposición-legitimación de una cultura política que obedezca a pautas racionales y universalistas de conducta.

La educación, sin duda, cumplía ese mecanismo de control y adoctrinamiento homogeneizante que quedaba en manos de una élite gobernante –el orden conservador<sup>18</sup> que deseaba extender la educación para la conformación de ciudadanos pero no pretendía fomentar una autonomía efectiva. En este sentido, el acceso a la condición de ciudadano no sólo implica el pseudogocce gradual de derechos civiles, políticos y sociales, sino también un proceso de identificación nacional. En ese tenor la función de la educación no es solamente la de socializar en una cultura común, sino también, para el orden conservador, la de gobernar

---

<sup>18</sup> Formulación acuñada por el historiador Natalio Botana en su obra (1998). *El orden conservador. La política argentina entre 1880 y 1916*. Sudamericana. Buenos Aires.

sobre los ciudadanos y regular socialmente a los sujetos.

Al plantear la categoría de orden conservador hacemos referencia a la clase oligárquica y elitista que prevalecía en el ambiente político del período 1880-1916,<sup>19</sup> que pretendía para sí toda la concentración del poder político sin participación del resto de la población. Debemos considerar que la formación del ciudadano, como hemos dicho, también se manifiesta en las preocupaciones y decisiones políticas, tanto es así que en el orden conservador de 1880 existían, para Botana, (1998) dos categorías:

- República abierta, consistía en consolidar valores igualitarios, donde todas las personas pudieran ser respetadas como tales.
- República restrictiva, basada en beneficios circunscritos a unos pocos, como era la cuestión electoral.

Existía una república abierta que consideraba a todos habitantes, y una república restrictiva que era la de “los ciudadanos”: hombres blancos, con poder económico, y pertenecientes al orden político conservador. Libertad política para pocos y libertad civil para todos.

El orden conservador desechaba la posibilidad de educar a los inmigrantes, dado que los vislumbraba como una amenaza para la serenidad del país y por tanto para la propia concentración del poder. Esta situación hizo virar la mirada de la clase política “de los padres hacia sus hijos”, y coincidiría con el proyecto a largo plazo de Sarmiento. Si consideramos la potencia política del orden conservador, junto con la desilusión del ingreso inmigratorio, podríamos afirmar que el proyecto sarmientino a corto plazo de educación de adultos, como sistema y política nacional de conformación ciudadana, se desvanece completamente.

#### *El surgimiento del sistema educativo: el normalismo pedagógico*

La escolarización ha surgido como manifestación política de los Estados modernos, como estrategia para la consolidación de las incipientes naciones que se desarrollaban hacia el interior de los estados en cuanto a la constitución poblacional.

En 1874 se crean las escuelas normales y como política educativa comienza en Argentina un período al que se denominó “normalizador” donde Sarmiento enfrentó desde el discurso ideológico la civilización *versus* la barbarie. Al respecto

<sup>19</sup> En 1916 asume el gobierno Hipólito Irigoyen con una gran preocupación por las clases medias, dejando a un lado la oligarquía nacional.

Adriana Puiggrós sostiene: “[...] La escuela era la continuación de la guerra por otros medios, en la relación que Sarmiento establecía con el pueblo, y el educador un civilizador”.<sup>20</sup>

La preocupación de Sarmiento fue alfabetizar a las clases populares para llevar a cabo su proyecto; fundó innumerables escuelas y propició una ley que otorgaba subvenciones a las provincias para tal fin. La fundación de la Escuela Normal de Paraná y la creación de bibliotecas populares en 1870 completaron su labor. En 1869 Sarmiento llevó a cabo un censo nacional donde se confirma una hipótesis de la época: un millón de habitantes no sabían leer ni escribir sobre un millón 700 mil de habitantes censados.

Queda claro en estas cuestiones que el Estado, que se estaba delineando, tendría un rol central en lo que respecta al sistema educativo escolarizado en Argentina. La escuela se convirtió entonces en un dispositivo de extraordinario valor para uniformar las experiencias de ingreso en el conjunto social de todos los miembros jóvenes de las sociedades nacionales, independientemente de sus diferencias de origen, ya que la Argentina había recibido una gran ola inmigratoria que llevaría a pensar las políticas educativas desde otra perspectiva: la normalización ciudadana de los niños en edad escolar.

De allí el interés del Estado en formalizar y monopolizar el control institucional de las prácticas de enseñanza. La escolarización resultó ser una de las herramientas institucionales más eficaces en el proceso de homogeneización, indispensable para la constitución de la nacionalidad y el fortalecimiento del poder estatal.

El objetivo era la normalización en sí misma. Una vez que el hijo del inmigrante estuviera normalizado, se convertiría en ciudadano argentino. Pero esa normalización implicaba borrar en el niño cualquier “marca” de su país de origen.

Existía una preocupación importante de parte de los políticos argentinos, como plantea Bertoni (2001) en cuanto a la construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX.<sup>21</sup> La preocupación estaba ligada al poco fervor patriótico que existía en las escuelas, atribuido sin duda a la característica cosmopolita de nuestro país.

A partir de esta situación se intentan reforzar algunos aspectos desde la escuela pública que podríamos categorizar como las primeras políticas educativas en cuanto a educación y ciudadanía que devienen del orden conservador; pero ya

<sup>20</sup> Adriana Puiggrós (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo*. Buenos Aires, Galerna, p. 87. (Colección: Historia de la Educación en la Argentina, dirigida por A. Puiggrós, tomo I).

<sup>21</sup> A. Bertoni (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas: la escuela y la formación de la nacionalidad (1884-1890)*. Buenos Aires, FCE, p. 43.

dirigidas a las escuelas para niños, dado que la Ley 1420 había comenzado a generar los efectos que se había propuesto.

#### *Ley 1420 y educación de adultos*

La Ley 1420 de Educación Común, sancionada en 1884, comprendió la creación de escuelas nocturnas. Desde la promulgación de la Ley de Educación hasta 1916 se encuentran pocos vestigios de formación de adultos en lo que podríamos considerar “educación de adultos institucionalizada”; en muchos casos son los vecinos o grupos de docentes quienes proponen la creación de escuelas de adultos durante este período, en lugar de hacerlo el Consejo Nacional de Educación. Veremos el porqué cuando expliquemos las ideas subyacentes del positivismo pedagógico. Hasta aquí queremos subrayar que en esta propuesta se evidencia la existencia de diferentes intencionalidades al proyecto sarmientino.

Ahora bien, el Congreso Pedagógico realizado en Buenos Aires en 1882, y que dio lugar a la Ley 1420, plantea<sup>22</sup> que es central la enseñanza de adultos en los cuarteles, destacamentos, buques, guarniciones, cárceles, en las fábricas, establecimientos agrícolas o rurales y en cualquier sitio donde hubiese o fuese posible la reunión permanente y habitual de adultos para educarlos e instruirlos, pero ya no se convertía en un proyecto central de nacionalización. Al sancionarse la Ley 1420 se le resta importancia a lo expresado durante las sesiones del Congreso y a la especificidad de la educación de adultos. Se estableció en su artículo 11, entre otras cosas, que el número mínimo de alumnos para la apertura de un curso debía ser de 40 personas, y en el artículo 12 que los contenidos de enseñanza comprendidos serían: lectura, escritura, aritmética, moral, urbanidad, nociones de idioma nacional, geografía nacional, entre otras.

#### *La perspectiva de los protagonistas: los inmigrantes*

El censo realizado en 1881 daba cuenta de que 70% de la población eran inmigrantes y en general no concebían la educación como futuro prometedor, sino que su preocupación se centraba en el trabajo y la posesión de lo necesario para sobrevivir.

Desde esta perspectiva debemos considerar que “el sistema educativo argentino sólo atendía a la séptima parte de los niños en edad escolar”,<sup>23</sup> probable-

<sup>22</sup> G. Weinberg. *Debates parlamentarios. Ley 1420*, tomo II.

<sup>23</sup> S. Finkel (1977). *La educación burguesa*. México: Nueva Imagen, p. 73.

mente porque la preocupación de los adultos no era la educación de sus hijos y preferían que labraran la tierra.

De lo dicho anteriormente y por vinculación se confirma el porqué de la escasa asistencia a las escuelas de Tercer Turno o Vespertinas de los adultos.

Debemos tener en cuenta que entre la población inmigrante, a decir de Adriana Puiggrós,<sup>24</sup> existían distintos tipos de concepciones respecto a la educación:

- Muy bajo porcentaje de inmigrantes proveniente de sectores medios interesados en una educación progresista para sus hijos y en una cultura urbana.
- Alto porcentaje de inmigrantes, la mayoría, de sectores rurales, tradicionales en su concepción sobre la educación: el estudio era para los que no trabajaban el campo.
- Bajo porcentaje de inmigrantes “que deseaban volver a su país”, totalmente desinteresados en la cuestión de la educación.
- Mínimo porcentaje de inmigrantes que se exiliaron del país de origen por cuestiones políticas e intelectuales. Muy preocupados por la educación.

En este sentido podemos observar la diversidad de sentidos entre las políticas del Estado y la perspectiva de los inmigrantes, quienes aún no concebían la educación como una posibilidad de ascenso social. Esta situación cambió con el curso de los años.

### *El positivismo pedagógico*

La manifestación pedagógica de las políticas educativas desplegada por la filosofía positivista de Estado, en cuanto a conceptos propios de la historia política, se manifestó claramente a principios del siglo XX con la denominada “educación patriótica”. Escude emplea la expresión de “educación patriota”.<sup>25</sup> La educación dejar de cumplir la tarea de variable transformadora hacia la homogeneidad ciudadana, para convertirse en variable uniformadora nacionalista dentro del proyecto positivista de Ramos Mejía.<sup>26</sup> El positivismo pedagógico en Argen-

<sup>24</sup> Adriana Puiggrós (1992). “Escuela democracia y orden (1916-1943)” y “La educación argentina desde la reforma Saavedra Lamas hasta el fin de la década infame”. Buenos Aires, Galerna. (Colección: Historia de la Educación en la Argentina, dirigida por A. Puiggrós, tomo III).

<sup>25</sup> C. Escude (1990). Capítulo II de la Tesis “El fracaso del proyecto argentino”. Buenos Aires. Instituto Torcuato Di Tella, p. 59.

<sup>26</sup> Ramos Mejía. Médico inscrito en la filosofía positivista. Durante su período como presidente del Consejo Nacional de Educación imprimió un fuerte carácter nacional-patriótico con un discurso higienista-militarizado propio del positivismo de la época.

tina tuvo entre sus principales exponentes a Carlos Bunge, José Ramos Mejía, Victor Mercante y José Ingenieros, muy preocupados por “crear” un nuevo país, donde los adultos ya no se consideraban parte de esa posibilidad de transformación nacional, sino las generaciones futuras de ciudadanos. El “patrioterismo” positivista del Dr. Ramos Mejía se observa según Túlio Halperín Donghi cuando

[...] impone en la enseñanza primaria una liturgia cívica de intensidad casi japonesa: los niños aprenden a descifrar y reiterar diariamente fórmulas que en versos atormentados y prosa no más lisa los comprometen a entregar hasta la última gota de sangre en defensa de la bandera; esas promesas son gritadas frente a un altar de la patria que es deber de los maestros mantener adornado de flores siempre frescas.<sup>27</sup>

Claramente se puede observar, en el inicio de la obra literaria *Ariel*, de José Enrique Rodó, cuando invoca al público imaginario del texto: “A la juventud de América”. Al comienzo del mismo se construye la escena donde se desarrolla ese “sermón laico”, el auditorio joven, la ocasión para el discurso del viejo maestro y los nombres simbólicos de Próspero, Calibán y Ariel. En este primer momento, Rodó realiza también un movimiento por el cual constituye al interpelado, esto es: “ser joven” implica determinadas virtudes o atributos y, por tanto, una misión que cumplir. ¿Y cuál es para Rodó el rasgo por excelencia del joven? El sentirse atraído por el ideal, situación que el positivismo pedagógico a través de sus decisiones políticas no esperaba de los adultos. En varios de sus discursos y conferencias Ramos Mejía afirmaba “debemos crear una nueva raza” y no eran los adultos los protagonistas de este cambio.

Igualmente, algunos sectores políticos seguidores de la corriente normalista organizaron, ante la cruzada patriótica, el sistema de educación de adultos con la modalidad de escuelas complementarias. Ciertos educadores seguían este camino y, por ejemplo, en el Congreso Pedagógico de 1900, el profesor José Berrutti, gran impulsor de la educación de adultos en este período, afirma en conferencia: “Las escuelas nocturnas para adultos son instituciones que llenan un notable vacío en nuestro país, esencialmente cosmopolita [...]”.<sup>28</sup>

La corriente normalizadora seguía considerando la antinomia: civilización-barbarie, aunque debemos discurrir que simultáneamente se desarrollaban otras experiencias enmarcadas en las corrientes democrático-radicalizadas que se oponían a la normalización.

<sup>27</sup> T. Halperín Donghi (1998). *El espejo de la historia*. Buenos Aires, Sudamericana, p. 226.

<sup>28</sup> J. Berrutti (1936). *Educar al soberano*, citado por L. Rodríguez (1997) en “La educación de adultos en la Argentina”. En: A. Puiggrós. *Sociedad civil y Estado. Historia de la educación en la Argentina*, tomo II. Buenos Aires, Galerna.

nían al positivismo y se acercaban mucho a la educación libertaria. Vergara era su mejor expositor. También existieron experiencias de docentes socialistas y educadores anarquistas que llevaron a cabo interesantes experiencias de educación no formal para adultos.

Tanto es así que la intención política de que el gringo (italiano) o el gallego (español) se expresaran como argentinos y se comportaran como tales, seguía siendo una preocupación de algunos sectores de la sociedad.

La pedagogía libertaria se oponía a los dispositivos de adoctrinamiento positivista y proponía la autoconducción de los aprendizajes, al grado que los anarquistas comenzaron a crear lo que se denominó “escuelas libertarias”. Hay escuelas anarquistas para obreros y escuelas para hijos de obreros.

Suriano<sup>29</sup> plantea que las experiencias de educación libertaria de principios del siglo pasado fracasaron porque fueron fragmentarias, discontinuas y no alcanzaron a tomar cuerpo definitivo.

La educación de los trabajadores era un aspecto relevante del dispositivo ideológico anarquista, ya que se consideraba un intento ideológico de la construcción de la identidad de los trabajadores apoyados en pilares que combatían el patriotismo, el militarismo y el clericalismo; rescataban el racionalismo como doctrina alternativa, y promovían la convivencia del trabajo intelectual y manual como metodología de enseñanza.

En la propuesta anarquista la educación aparecía –dice Suriano– como la llave liberadora de la opresión y la ignorancia. Poseían una interpretación esquemática del positivismo, pensaban que las mismas estructuras lógicas caracterizaban a las ciencias naturales como sociales. La confianza en el poder revolucionario de la ciencia se relacionaba directamente con la creencia en la ductilidad de la naturaleza del individuo.

Los anarquistas cuestionaban el monopolio de la enseñanza ejercida por el Estado, al menos por dos razones:

- Según su visión, el Estado tenía la función de reproducir las desigualdades sociales y mantener los privilegios garantizando la reproducción de los grupos dominantes.
- Por otro lado, atacaban al Estado por difundir una educación patriótica y nacional; no sólo por el hecho de transmitir mitos y tradiciones que contribuían a crear falsas opciones, sino también porque una educación de tipo nacional terminaba otorgando el monopolio de la enseñanza al Estado.

<sup>29</sup> Suriano, J. (2001). “Las prácticas educativas del anarquismo”. En: *Anarquistas, cultura y política libertaria en Buenos Aires 1890-1910*. Argentina, Manantial.

Por eso consideraban a la educación pública como una forma de sometimiento de las masas. En este sentido, Suriano (2001) afirma que la debilidad de la práctica educativa anarquista contribuyó al fracaso del proyecto revolucionario libertario, aunque es probable que buena parte de sus postulados pedagógicos racionales se hayan incorporado a propuestas de renovación pedagógica contemporáneas. Y, entonces, no todas las reivindicaciones libertarias se habrían perdido –dice Suriano– en los callejones sin salida tomados por el anarquismo.

La presencia importante de los socialistas estaba dada por la circulación cultural, lo recreos para niños y la producción y edición de los libros baratos. El anarquismo pierde hegemonía por la transformación social, es decir, el avance de las clases medias, los barrios, de una sociedad incómoda en los conventillos, contestataria y violenta, a una cultura de clase media ubicada en su propia casa (inmigrantes también) pero con las necesidades básicas satisfechas: familia bien alimentada, casa en un barrio y trabajo.

Con la derogación de la reforma Saavedra Lamas en 1916 quedó reestablecida la estructura tradicional y volvió a reinar el currículum enciclopédico. Se había eliminado nuevamente la orientación práctica y se abandonaban los intentos de construir una relación pedagógica entre escuela y trabajo, por lo que los adultos quedaban nuevamente fuera del proyecto de consolidación nacional. Cabe destacar que el sector político no asumió la importancia de la educación laboral para la formación de los ciudadanos y para el desarrollo económico. Los escenarios de la posesión de la tierra con los cuales soñaban los inmigrantes se habían frustrado; aunque los hijos no querían admitir el fracaso del proyecto de sus padres, cerraban los ojos ante la estrechez de la estructura económica social en la cual habían ingresado y comenzaban a tomar conciencia de la centralidad de la educación, así como de la importancia de la educación para el ascenso social.

### **Notas finales**

El origen de la educación de adultos en Argentina parece ser un tanto confuso o, dicho claramente, no ha poseído las bases legítimas que permitan llevar a cabo políticas que demuestren alguna preocupación por aquellos que habiendo alcanzado cierta edad aún no habían conocido la lectura y la escritura como modos de crecimiento personal y de libertad social y política. Por el contrario, el sistema de educación de adultos se concibió como una forma de disciplinar y adoctrinar en las políticas ciudadanas, en la perspectiva sarmientina como proyecto a corto y posteriormente a largo plazo. Esto abre un nuevo espacio de análisis en la historia de las ideas que deberán ser indagadas.

En la historia de las políticas educativas de nuestro país se debe considerar

que a partir de la década de los cincuenta del siglo XX comenzaron a desarrollarse políticas con mayor fundamento y proyección en lo que respecta a educación de adultos. Alcanzó cierto auge en la década de los setenta impulsada por movimientos como la revolución cubana, la propuesta pedagógica freiriana y lo que se dio en llamar la pedagogía nacionalista popular liberadora, propugnada principalmente por la izquierda peronista.

En este sentido, a principios de los sesenta surgieron varias experiencias de educación de adultos en el ámbito no formal, como fueron los centros de alfabetización para adultos que comenzaron a desarrollarse en asentamientos y clubes barriales. Éstas se fueron incrementando y generaron un nuevo clima cultural de ideas que se instalaron progresiva y consistentemente en las universidades y centros de formación pedagógica.

Ahora bien, en la actualidad, desde los organismos de conducción gubernamental de gestión educativa argentinos, se realiza un planteo teórico apropiado pero con varias falencias en la práctica. Aunque esto será objeto de otro artículo.

Para finalizar, es necesario considerar que la educación de adultos, según Ezpeleta (1997), es la práctica que más evidencia la política educativa de un país, dado que preocuparse por ella implica cuestionar la exclusión social y educativa de amplios sectores de la población. Esto, quizás, pueda ayudarnos a comprender las tensiones que han constituido este campo y la permanencia de ciertos debates y problemas que aún no han logrado resolverse.

#### **Bibliografía consultada**

- Bertoni, A. (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas: la escuela y la formación de la nacionalidad (1884-1890)*. Buenos Aires: FCE.
- Botana, N. (1998). *El orden conservador. La política argentina entre 1880 y 1916*. Buenos Aires: Sudamericana. *El Monitor de la Educación común*, núm. 738-739-740 .
- Ezpeleta, J. (1997). "Algunas ideas para pensar la formación de educadores de adultos". Ponencia presentada en el II Seminario Taller sobre Educación de Adultos. La Cumbre.
- Gallo, E. (2000). "La consolidación del Estado y la reforma política". En: *Academia Nacional de la Historia, nueva historia de la nación argentina*, vol. 4. La configuración de la república independiente (1810-c1914). Planeta: Buenos Aires.
- García Huidobro, J. (1992). "Educación de Adultos. Puntos para un debate". En: Mingo y Schelmekes (comp.). *Lecturas sobre educación de adultos en América Latina*. Antología. México: UNAM.
- Giovine, R. (2003). "El gobierno escolar bonaerense. Tensiones en torno a la definición de una alianza de gobierno". En: *Revista Propuesta Educativa*, núm. 26, 2003. Argentina: FLACSO.
- Halperín Donghi, T. (1998). *El espejo de la historia*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Iovanovich, L. (2004). "Reseña histórica de la educación formal". En: *Revista Digital UMBRAL 2000*, núm. 16, septiembre, 2004.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina. *Ley 1420*, ed. 1993.
- Oszlak, O. (1982). *La formación del Estado Argentino*. Buenos Aires: Belgrano.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo*. Buenos Aires: Galerna.
- Ramírez, F. y J. Boli (1999). "La construcción política de la escolarización de masas". En: M. Enguita. *Sociología de la educación*. Barcelona: Ariel.
- Rodríguez, L. (1997). "La educación de adultos en la Argentina". En: Puiggrós, A., *Sociedad civil y Estado*.

- Historia de la educación en la Argentina*, tomo II. Buenos Aires: Galerna.
- Sarmiento, D. F. (1899). *Obras Completas*. Tomos XIII, XIV, XXIII, XXVII. Buenos Aires.
- (1988). *Educación común*. Buenos Aires: Solar.
- Secretaría de Educación de la Nación. Consejo Nacional de Educación. *Las escuelas para adultos. Síntesis de la obra realizada*. Buenos Aires, 1948.
- Tedesco, J. C. (1986). *Educación y sociedad en Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Solar.
- Weinberg, F. (1988). *Las ideas sociales de Sarmiento*. Buenos Aires: EUDEBA.

#### **Archivos y bibliotecas**

- Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires.
- Biblioteca del Congreso Nacional Argentino. “Registro de datos oficiales de Rolando Riviere”. En: La instrucción primaria bajo el imperio de la Ley 1420. Consejo Nacional de Educación. Buenos Aires, 1937.