

GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE ENTRE RÍOS

CONSEJO FEDERAL DE INVERSIONES

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

PROGRAMA “COMUNICACIÓN, EDUCACIÓN Y TECNOLOGÍAS”

ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN HISTÓRICA

“MUSEO DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA”

Informe Final

TOMO I

Febrero 9 de 2010

Experto: Graciela Rotman

Índice

Presentación	4
Introducción.....	5
Objetivo General	10
Objetivos Específicos	10
Plan de Trabajos según objetivos	11
1.- Selección y clasificación del patrimonio documental en repositorios existentes de carácter público / privado, y en archivos particulares.	11
1.1.- Selección y clasificación del patrimonio documental existente.	11
1.1.1.- Metodología de Investigación.....	12
1.1.2.- Identificación de repositorios.....	12
1.1.3.- Identificación y selección de informantes claves.....	14
1.1.4.- Red de Contactos	16
1.1.5.- Técnicas de recolección de datos	16
1.1.5.1.- Observación Participativa.....	16
1.1.5.2.- Las entrevistas	25
1.1.5.3.- Los reportajes	30
1.1.5.4.- Relevamiento bibliográfico	31
1.1.5.5.- Relevamiento fotográfico.....	32
1.1.6.- Difusión y divulgación.....	34
1.1.7.- Análisis de contenidos.....	35
1.2.- Establecimiento de Premisas con el Consejo General de Educación (CGE). ...	35
1.3.- Articulación de acciones colaborativas con la Comisión del Bicentenario del CGE.	36
1.4.- Acuerdos con el equipo Político - Técnico del CGE.....	37
1.5.- Acuerdos con otros organismos.....	38
1.6.- Comunicación institucional e interinstitucional	39
2.- Recopilación de antecedentes históricos	41
La provincia de Entre Ríos y su Organización.....	41
La Provincia de Entre Ríos: estándares de población (1797 – 1869).....	43

2.1.- Recta Histórica: su contextualización.....	45
2.1.1.- Ensayos educativos en tiempos de las autonomías provinciales (1820 – 1853)	45
2.1.2.- La educación en el período de organización del Estado Nacional (1853 – 1880).	55
2.1.3- La Modernidad educativa en el período liberal (1880- 1930)	64
2.1.4.- Crisis hegemónica y el sistema educativo argentino (1930 – 1943)	106
2.1.5.- Educación e intervencionismo estatal (1943-1955).....	111
2.1.6- La modernización educativa en la experiencia desarrollista (1958-1976).....	133
2.1.7- El autoritarismo militar en el sistema educativo (1976-1983).....	147
2.1.8- Tiempos de cambio: nuevos escenarios a fines del siglo XX.....	150
 3. Sistematización de la información	168
3.2- Análisis de las acciones y correlatos de los protagonistas en el sistema educativo argentino.	168
3.2.1- Definición y construcción de las bases del sistema educativo argentino: La Ley 1420	168
3.2.2- Las tendencias pedagógicas oficiales entre 1943 y 1946	181
3.2.3.- Contenidos fundamentales de las políticas educativas nacionales relacionadas con el Proyecto Principal Educativo (PPE) (1984/2000)	195
 4.- El Guión Temático.....	207
4.1.- Elaborar la versión preliminar del guión temático.....	208
4.2.- Realizar nuevos ajustes con los organismos patrocinantes	208
4.3.- Reelaboración del guión temático	209
 Conclusiones.....	212
 Bibliografía	214

Presentación

El presente trabajo corresponde al Informe Final del Proyecto “Museo de la Educación Argentina”, solicitado por el Gobierno de Entre Ríos al Consejo Federal de Inversiones, a través del Consejo General de Educación.

Intervino como Experta la Prof. Graciela Rotman y como colaboradores: Prof. Luís Angélico; Prof. Elisa Balsechi; Lic. Lía Espiro; Dra. Adela Harispuru; Lic. Mariana Schonfeld y Prof. Eduardo Daniel Ojeda, en calidad de ad honórem.

En representación del Consejo General de Educación, intervino la Lic. Gabriela Bergomás en su carácter de Contraparte Alterna y Coordinadora del Programa: “Comunicación, Educación y Tecnologías”.

Colaboraron con la investigación, integrantes del equipo “Archivo de la Educación de Entre Ríos”, instituciones públicas y privadas, comunitarias y particulares.

El presente Informe Final se realizó de acuerdo con los términos de referencia establecidos en el Contrato, Expediente N° 1900720501, y conforme a su Plan de Tareas en los puntos: 1- 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5; 2- 2.1, 2.1.1, 2.1.2, 2.1.3, 2.1.4, 2.1.5, 2.1.6, 2.1.7, 2.1.8; 2.2, 2.3, 2.4; 3- 3.1, 3.2; 4- 4.1, 4.2, 4.3 y 4.4.-

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, febrero 9 de 2010.

Introducción

En la actualidad, la cuestión educativa es agenda prioritaria del Gobierno de Entre Ríos interesado en dar respuestas locales frente al nuevo orden global, en el cual se insertan las sociedades contemporáneas.

En este marco impulsa el Programa “Comunicación, Educación y Tecnología”, donde se aloja el proyecto “Museo de la Educación Argentina”,

El propósito del Proyecto es realizar un estudio de investigación que permita una aproximación a la historia de la educación entrerriana y sus contextos, desde sus particularidades y su proyección pedagógica a partir del normalismo.

El mismo se organiza en tareas según objetivos y procedimientos que comprenden aspectos metodológicos, recopilación de antecedentes históricos y la elaboración del **guión temático**, que sentará las bases de un espacio educativo, destinado a preservar, resguardar y difundir esa herencia cultural.

En el transcurso de la investigación, tanto los relatos históricos como la bibliografía relevada, apelan a instituciones emblemáticas: el Colegio Histórico del Uruguay y la mítica Escuela Normal de Paraná. Los actores primordiales son por un lado el General Urquiza en su condición de Gobernador y de Domingo Faustino Sarmiento, como Presidente de la Nación. En este contexto histórico otros entrerrianos como Ernesto Bavio, Manuel Antequeda o José Zubiaur, cumplen roles fundamentales, como así también los docentes Jorge Stearns y José María Torres.

Estas figuras, algunas controvertidas por sus ideales y realizaciones, que aún hoy generan interrogantes y marcan posiciones contradictorias, son incorporadas al relato histórico para trazar otras perspectivas y abrir nuevos debates.

El Informe Final que hoy se presenta abarca desde los ensayos educativos en tiempos de las autonomías provinciales, la modernidad educativa en el proyecto liberal, entrerriano, las crisis hegemónicas y el surgimiento de nuevos movimientos pedagógicos, la educación en los tiempos del primer y el segundo peronismo, el regreso de las dictaduras hasta los nuevos escenarios a fines del siglo XX.

La narración temática que alcanza el informe se elaboró a partir del relevamiento realizado en archivos documentales, institucionales, particulares y privados, donde se incluye la sistematización de testimonios de diferentes protagonistas que forman parte de la historia contemporánea de la educación de Entre Ríos.

Finalmente, es necesario destacar la colaboración que para la elaboración del presente informe, se contó con la colaboración de: equipo Archivo de la Educación de Entre Ríos, equipo técnico del Consejo Federal de Inversiones, Coordinación del Programa “Comunicación. Educación y Tecnologías”, instituciones públicas y privadas, comunitarias y particulares de la provincia de Entre Ríos y especialmente de la Comisión del Bicentenario y el Museo Histórico “Martiniano Leguizamón”-,

Antecedentes

¿Qué políticas de participación conjunta orientan la implementación del proyecto “Museo de la Educación Argentina”?

El convenio entre el gobierno de la provincia de Entre Ríos y el Consejo Federal de Inversiones (CFI), se formalizó en diciembre de 2008.

Desde este marco formal se promovieron espacios de debate, que permitieron poner en marcha los distintos proyectos que integran el Programa “Comunicación, Educación y nuevas Tecnologías”, del Consejo General de Educación (CGE).

En este contexto y durante los meses de Junio de 2009 y Febrero de 2010, se promovieron reuniones de trabajo en Buenos Aires, Paraná y demás localidades entrerrianas. De dichas reuniones participaron funcionarios del Gobierno de Entre Ríos, CGE, CFI, la Coordinación General del Programa “Comunicación, Educación y tecnologías” y también los equipos técnicos locales.

Desde el equipo del Museo de la Educación Argentina se colaboró en la elaboración del **acta complementaria** al convenio que permitirá tanto evaluar el estado de los proyectos como trazar nuevas líneas de acción para la gestión 2010.

Asimismo se elaboraron los contenidos para la producción del **guión temático** que acompañará la realización de la Muestra “Educación, historia y perspectivas” a realizarse en la ciudad de Paraná, entre el 12 y el 14 de Abril de 2010, en marco de los festejos nacionales por el Bicentenario de la Revolución de Mayo.

En el marco de la realización de tareas conjuntas, a solicitud de la Coordinación General, se aportaron materiales y contenidos específicos para la realización del **video institucional** del programa.

Los productos mencionados, como así también el **archivo documental y fotográfico** acopiado durante el proceso de estudio, estará disponible para su reproducción e incorporación en nuevos productos educativos.

En cuanto al **relato temático** constituido como producto final del estudio de investigación, que sentará las bases para la creación de un futuro **espacio didáctico virtual**, se orienta a la recuperación, reconstrucción y difusión de la herencia cultural e histórica de las instituciones provinciales, que por su primacía, se proyectaron a diferentes escenarios, como también la inserción de los protagonistas, sus ideales y roles, durante las distintas etapas de la historia de la educación entrerriana.

La instalación de un espacio didáctico virtual, permitirá a sus usuarios realizar ejercicios de re-conocimiento y decodificación de significados, como también, valorar hechos que marquen sentido de pertenencia histórica y de identificación individual y colectiva.

PLAN DE TRABAJO

Objetivo General

- Realizar un estudio de investigación histórica cuyo producto final es la realización de un guión temático referido al proceso educativo en la provincia de Entre Ríos, en un marco histórico nacional, desde 1820 hasta finales del siglo XX.

Objetivos Específicos

- Releva el patrimonio documental existente en reservorios locales, provinciales y nacionales.
- Releva la legislación nacional y provincial sobre educación.
- Releva y documenta los objetos de uso que acompañaron a docentes y alumnos en el proceso educativo durante los diferentes tiempos históricos y geografía provincial.
- Documenta testimonios recogidos, contextualizarlos para preservar su valor patrimonial.
- Establecer los principales hitos de la historia de la Educación provincial en el contexto nacional y ponderar resultados.
- Analizar las diversas fuentes de información, para construir el guión temático.

Plan de Trabajos según objetivos

1.- Selección y clasificación del patrimonio documental en repositorios existentes de carácter público / privado, y en archivos particulares.

1.1.- La selección y clasificación del patrimonio documental existente en repositorios públicos, privados y particulares se realizó de acuerdo a pautas establecidas en reuniones de trabajo entre los equipos Museo de la Educación Argentina y Archivo de la Educación de Entre Ríos.

En tal sentido se establecieron roles y funciones priorizando la localización y la formación de cada uno de los integrantes del equipo, cuestiones estas que enriquecieron la tarea.

Durante la primera mitad del proceso, el contexto se vio atravesado por una multiplicidad de dificultades, entre las que figuran la gripe A, que generaría la “**emergencia sanitaria**” decretada en Entre Ríos, medida que se replicaría en Capital Federal y la provincia de Buenos Aires.

Otro imponderable fue el fenómeno de las “**inundaciones**” de la mayoría de las localidades ribereñas afectando la casi totalidad del territorio provincial. Ambas situaciones provocaron el cierre de algunos organismos públicos: museos, archivos, establecimientos educacionales y la apertura en horarios reducidos, de otros.

Ambas emergencias posibilitaron desarrollar tareas de gabinete, análisis de la bibliografía registrada y en ambos casos fortalecer las redes de contacto.

En este sentido durante el proceso de investigación se realizaron reajustes a la planificación inicial, se incorporaron tareas acordes con las necesidades del proyecto, se modificaron las agendas de visitas y se promovieron tareas a través de Internet y por videoconferencias.

1.1.1.- Metodología de Investigación

La metodología implementada durante el proceso fue de **investigación – acción**, lo que permitió que los actores implicados: especialistas, entrevistados, responsables de instituciones, se conviertan en protagonistas del proceso de construcción del conocimiento, y en facilitadores para la búsqueda de soluciones.

En tal sentido dicha propuesta metodológica permitió generar un puente institucional orientado a la construcción de nuevos lazos sociales, la cooperativización de la tarea y la revalorización de la historia de la educación entrerriana.

1.1.2.- La identificación de repositorios fue otro de los recursos utilizados durante el proceso de investigación. Es así como se identificaron archivos, hemerotecas, bibliotecas públicas y privadas, y también establecimientos educativos de nivel primario, secundario, terciario y universitario.

En Buenos Aires: Hemeroteca y Biblioteca del Congreso de la Nación, Biblioteca Nacional, Biblioteca de la Legislatura del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Biblioteca Nacional de Maestros, Biblioteca del CFI, Museo y Archivo

Mitre, Archivo General de la Nación, Archivo del Instituto Judío de Investigaciones (IWO), Museo de las Escuelas y el Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires (Malba).

En Entre Ríos: Escuela Normal de Paraná, Biblioteca y Archivo del Museo Histórico “Martiniano Leguizamón”, Biblioteca de la Legislatura Provincial, Archivo Histórico de Entre Ríos, Biblioteca Provincial, Bibliotecas Populares, Centro Alberdino, Archivo del Museo Judío de Entre Ríos, Museo y Archivo de las Colonias Judías del Centro de Entre Ríos, como así también archivos particulares. Asimismo se completaron tareas en Bibliotecas Escolares de establecimientos públicos de los departamentos Concordia, Islas, Gualeguay, Gualeguaychú, Paraná, Paraná Campaña, Uruguay y Victoria y la Dirección de Estadísticas del CGE.

En los diferentes repositorios relevados se localizaron materiales de archivo como: Boletín de Educación del Consejo General de Educación (1887 – 1914), Planes Educativos Institucionales (PEI), Programas de Educación de Alfabetización de Adultos (CONAFEP y CREAM), Legislación educativa nacional, provincial y municipal, libros de lectura (1º grado inferior a 6º grado y otros de acuerdo con modificaciones de planes y programas de estudios), manuales, libros y catálogos del Centenario, entre otros, cuya descripción forma parte de otros puntos del presente informe

1.1.3.- El trabajo de campo permitió la identificación y selección de informantes claves en la casi totalidad de los departamentos de la provincia.

En Concordia, Gualaguay y Paraná, se establecieron relaciones con docentes y alumnos vinculados con la ex Dirección Nacional de Educación de Adultos - DINEA - y los Programas de Alfabetización (1974 y 1985), implementados en ambos períodos democráticos.

En Paraná y Concordia, se contactaron investigadores de las áreas de Inicial, Especial, Adultos y enseñanza Privada.

En Paraná Campaña, se halló una experiencia denominada “Juegos con Historia”, realizada por adultos mayores que recuperaron canciones, juegos, rondas infantiles y vestimenta de uso en escuelas de la zona.

En el mismo departamento, se localizaron docentes comprometidos con la creación de museos pedagógicos, con el objeto de atesorar y difundir sus propias historias didácticas.

Asimismo se detectaron informantes que aportaron documentaciones varias relacionada con los diferentes períodos histórico – políticos de la educación nacional y provincial.

En Diamante - y en otros departamentos-, con la colaboración de la Comisión del Bicentenario se tomó contacto con actores que facilitaron sus propias experiencias como así también documentos y objetos.

Asimismo y a través de dicha comisión se detectaron docentes, ex docentes y alumnos de los departamentos de La Paz y Federal cuyos aportes se tradujeron en listados de objetos, documentos y testimonios orales y fotográficos que enriquecieron el estudio.

En los departamentos Nogoyá, Federación y Feliciano se detectaron informantes claves que condujeron a los únicos testimonios de escuelas de tablas y escuelas rancho que se mantienen en pie en la provincia.

En Gualeguay se identificaron docentes con experiencia en áreas rurales y zona de islas. Algunas de las trayectorias mencionadas, comprenden desde tareas sindicales, de creación artística y prácticas pedagógicas singulares.

En Uruguay, algunos de los informantes claves habrían elaborado sus propias cartillas y textos de uso en el aula, y algunas de ellas, actualmente son de uso en escuelas del departamento. Asimismo en el mencionado departamento se localizaron escritores, ex alumnos del Colegio Histórico del Uruguay, integrantes de la Fraternidad (Asociación Mutual creada en tiempos de Urquiza con el propósito de becar a alumnos del interior del país y países vecinos, que no pudiesen solventarse sus estudios).

En relación con dicho departamento y por su riqueza histórica en materia educativa, se prevén para una próxima etapa reforzar algunas tareas de investigación.

En Islas del Ibicuy se identificaron docentes vinculados con las primeras escuelas departamentales (1920 aproximadamente), su problemática y la relación escuela – comunidad educativa.

1.1.4.- Red de Contactos

La Red de Contactos, comprende un universo conformado por investigadores, académicos, docentes de ámbitos privados y públicos, funcionarios, docentes jubilados, con militancia política, sindical docente o participan en organizaciones de la sociedad civil entrerriana.

La misma se integrará al archivo de datos del programa “Comunicación, Educación y Tecnologías”.

1.1.5.- Técnicas de recolección de datos

1.1.5.1.- Observación Participativa

La observación participativa, fue la técnica utilizada durante las visitas realizadas a las siguientes instituciones: Archivo Documental de la Escuela Normal de Paraná, Museo de las Escuelas, y la Muestra **escuelismo** instalada en el Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires - Malba -.

La misma permitió apreciar distintos tipos de museografía didáctica, conceptualizar sobre su incorporación al tratamiento del patrimonio histórico, los diferentes modos de intervención, como así también visualizar sus aportes a la construcción del conocimiento y la formación de ciudadanía.

Visita a la Escuela Normal de Paraná

La Escuela Normal de Paraná es la primera Escuela Normal de Maestros del país.

El 1º de Octubre de 1869, el Congreso de la Nación sancionó la creación de escuelas normales; un año después, el 13 de Junio de 1870, por decreto del Presidente Domingo Faustino Sarmiento, se dispuso su fundación.

Las clases comenzaron a dictarse el 16 de agosto de 1871, en el edificio donde antes había funcionado el Gobierno de la Confederación Argentina.

A partir de entonces se convertiría en uno de los símbolos más significativos del proceso modernizador del país.

Su primer Director fue el Profesor Jorge A. Stearns, de nacionalidad norteamericana, a quién le sucedería en 1876, el Profesor español, José María Torres.

Por decreto del Presidente Marcelo Torcuato de Alvear de 1927, la escuela lleva el nombre de “José María Torres”, como homenaje a quién le imprimió el prestigio nacional que aun mantiene en la actualidad.

La visita a la Escuela Normal de Paraná permitió un acercamiento a la realidad institucional y su contexto histórico. Durante la misma se percibieron aspectos de la vida cotidiana en las diferentes etapas institucionales, y se registró fotográficamente parte del patrimonio arquitectónico, el mobiliario y el utillaje educativo.

La arquitectura

En lo que refiere a patrimonio arquitectónico se recorrieron aulas, laboratorios y despachos; salones, el depósito y la biblioteca; la cúpula y el Observatorio Astronómico, provisto de mobiliario y equipamiento de la época de su fundación.

Otro espacio singular es el altillo, donde actualmente se depositan los elementos en desuso. Allí conviven, equipos de radio, con placas que dan cuenta de la colaboración del gobierno norteamericano con la educación argentina, y materiales didácticos utilizados en los diferentes períodos históricos de la institución.

Asimismo, series de placas de madera dibujadas y pintadas, con indicaciones escritas con “lápiz de tinta”, dirigidas al realizador de las piezas.

Referencias de creaciones manuales

El Fondo Documental de la Escuela Normal de Paraná, preserva parte de la producción plástica realizada por niños que concurrían al Primer Grado Inferior (sin registros de fecha de elaboración).

Se destacan técnicas utilizadas para su realización, como enhebrado con lana, collage, trabajos de aplicación de materiales (algodón y telas sobre campos predeterminados), plegados de papeles formando figuras geométricas, etc.

Materiales didácticos

Se referencian elementos para el aprendizaje como: juegos de sílabas y palabras, juegos de encastrés y colores, dominós de madera, juegos sonoros y para el ejercicio de la memoria, entre otros.

De la visita surge la siguiente hipótesis

“La construcción de tales materiales, provenientes de un diseño “riguroso”, planteado por el normalismo a escala nacional, se reprodujo en los territorios provinciales, con una mirada local y regional”.

Vista al Museo de las Escuelas (CABA y MEN)

En septiembre de 2002, la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y la Cátedra de Historia Social de la Educación de la Universidad Nacional de Luján, crearon el Museo de las Escuelas.

Dicho Museo es un espacio de objetos, ideas y prácticas escolares que se articula con memorias y representaciones de sus visitantes, provocando nuevas lecturas sobre la educación y las prácticas escolares cotidianas.

La experiencia museográfica, interactiva y lúdica, parte de un guión narrativo que intenta desnaturalizar la escuela como institución conocida, observándola críticamente desde los distintos registros históricos.

La propuesta museológica del Museo de las Escuelas integra educación y comunicación, y se organiza de acuerdo con los siguientes aspectos:

- Claves para entender la creación y organización de la escuela argentina en los diferentes períodos históricos, durante los siglos XIX y XX.
- Representación de memorias y experiencias escolares articuladas con la narrativa de los visitantes.
- Comparaciones entre las prácticas escolares en los períodos de referencia.

- Recopilación de trabajos de investigación, sobre la historia de la educación nacional.

En su recorrido se visitaron espacios referidos a:

- **La Enseñanza mutua o Método monitorial**

El sistema, denominado también Lancasteriano, se implementaría en Buenos Aires durante los años posteriores a la Revolución de Mayo, articulándose a partir de un maestro a cargo de unos 500 a 1.000 alumnos.

Éstos se dividían en grupos de no más de diez, acompañados por un “monitor”, que en términos de aprendizaje, eran los alumnos más avanzados.

Los elementos utilizados para la enseñanza fueron: pizarras individuales, placas de arena -donde escribían-, y cartelería con soportes altos, para facilitar la visión de las indicaciones a cierta distancia.

- **El normalismo**

El espacio cultural cuenta con un aula, donde se desarrollan actividades orientadas a conceptualizar el “normalismo”.

En dicho espacio, Entre Ríos, tiene un rol fundamental por ser la provincia elegida por Sarmiento, para fundar la primera Escuela Normal del país.

- **Exposición de libros de lectura**

El Museo ofrece un recorrido por la Historia de la Educación Argentina, desde la exposición de libros de lectura.

Se destacan textos utilizados para la enseñanza durante los años 1880 y 1920; algunos de origen extranjeros.

“El libro del escolar” - “Pininos”.

Entre los primeros años del siglo XX y 1945, los libros de lectura incorporan contenidos relacionados con el nuevo universo poblacional de la Argentina.

“Alfarero”- “Upa”- “Azul y blanco” - “Billiken”

Con la llegada del peronismo al poder - 1945 y 1955 -, los libros de lectura incorporan contenidos de la “doctrina justicialista”. Los nuevos protagonistas son: los niños, los obreros, la mujer y los ancianos.

“El obrerito” - “Forjando la patria”

En los años '70 nuevos cambios se advierten en la historia de este elemento educativo. Se suprimen contenidos adoctrinadores y se incorporan la dinámica del juego y actividades que despiertan fantasías. Asimismo, se observa el cambio en la dimensión de este soporte, que aumentan su tamaño en relación con los anteriores.

- **Olga Cossettini y la Escuela Nueva en Argentina: el escolanovismo en la escuela primaria**

Olga Cossettini, nació en 1898 en la provincia de Santa Fé, fue maestra y pedagoga. Entre 1920 y 1950, junto con José Fortunato Iglesias desarrollaron un sistema pedagógico alternativo a la enseñanza normalista. Dicho sistema invitaba a la libre expresión y la educación por el arte, e incorpora como herramientas la imprenta en la escuela, el dibujo, la composición libre y la integración con el medio local.

La película *“La escuela de la señorita Olga”* refleja la luminosa experiencia educativa conducida por la maestra Olga Cossenttini, entre 1935 y 1950.

- **Jardines de Infantes**

El método implementado en los primeros Jardines de Infantes, es el creado por Federico Fröeguel. En el recorrido, este espacio se vincula con la historia de la educación en la provincia de Entre Ríos, a partir de la experiencia de su fundadora, la profesora norteamericana Sara Eccleston.

- **El higienismo en la escuela**

Ésta temática ocupa un lugar destacado en la formación escolar. Esto se relaciona con falta de antibióticos para la prevención de enfermedades.

- **Otras salas de interés**

En el recorrido que propone el museo se visualizan temas relacionados con: el recreo y los juegos, la vestimenta y el calzado, los útiles escolares, los alimentos y los remedios.

Visita al Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires

Malba

El Museo Malba es un espacio creado por la Fundación Constantini en el 1990. Ofrece a la comunidad una variada propuesta cultural que incluye: exposiciones, cine, charlas, visitas guiadas, actividades para niños y adultos propuestas, en algunos casos, por organizaciones de la sociedad civil.

Muestra “Escuelismo”

La muestra “escuelismo” -modelos semióticos escolares en la pintura argentina-, retoma el concepto central desarrollado por Martín Crosa, frente al arte argentino contemporáneo.

El concepto desarrollado por su autor a finales de la década del '70 propone una hipótesis frente al imaginario de los artistas argentinos: *“existe una forma de pensar, de ver y de hacer, que sigue el método formativo de la escuela primaria argentina”*.

Las obras responden en algunos niveles a repertorios escolares como: las manualidades, los plegados, el “hacer prolijo”, recortar, pegar y la inclusión de iconografía infantil, entre otras.

A partir de obras ya existentes en la colección Constantini, se propone un recorrido por el arte nacional de los años 90'. Las mismas se organizan en tres grupos:

- **Materiales y signos**

La característica del grupo incluye las manualidades, talleres de plástica, actividades prácticas, mesas de trabajo, oficinas, rompecabezas, juegos de armar, libros de lectura, calcar, copiar, garabatear, trazar formas geométricas y paisajes, entre otras.

- **Armado y acciones**

El espacio incluye armados, doblados, pegatinas, yuxtaposiciones, el “hacer prolijo y bonito”, chorreados, romper y arreglar, recortar, repetir, pegar y entre otros, los borrones.

- **Imaginario infantil**

Se encuentran incluidas aquí, el mundo de las ilustraciones, las imágenes y narraciones visuales de libros de lectura; mochilas y carpetas; soportes y álbumes de figuritas y útiles escolares. También se encuentran historietas, visiones fantásticas, los miedos, la realidad, lo grotesco y la imaginación, entre otras.

Observaciones

Las obras seleccionadas, de propiedad de la institución, son reunidas por el curador de la muestra, desde el concepto “escuelismo”. La exposición despliega obras escultóricas, bidimensionales y animadas.

Reflexiones

Cómo invitación a la reflexión, podría preguntarse si el concepto de “escuelismo”, puesto en uso, a partir de la implementación del sistema educativo argentino, influyó en la producción artística de todos los tiempos, o solo, de éste período propuesto en la muestra de referencia.

1.1.5.2.- Las entrevistas

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos durante las diferentes etapas que componen el estudio, y considerando que las entrevistas se constituyen en una de las técnicas necesarias para la recolección de datos, se recomendó al equipo de especialistas, la utilización de *formatos abiertos* para la realización de las mismas.

En este sentido y para su realización se prioritaron perfiles relacionados con docentes jubilados de escuelas urbanas y rurales, con trayectorias que aporten a la relación del docente con la función pública, el sindicalismo y la política.

Asimismo se entrevistaron actores dedicados a la investigación en temáticas relacionadas con la pedagogía, y también por su participación en Planes y Programas de Alfabetización (alfabetizados, alfabetizadores), bibliotecarios, entre otros.

Asimismo se entrevistaron docentes, alumnos y ex alumnos que, por su experiencia personal, dieran cuenta de la influencia de los distintos tiempos políticos en el acontecer educativo.

Los testimonios recogidos permitieron saber sobre acontecimientos, procesos y situaciones relacionadas con la vida docente y las instituciones provinciales; para su realización se tuvieron en cuenta aspectos de la vida personal de los entrevistados y sus aportes al sistema educativo provincial y nacional.

Tales cuestiones posibilitaron ahondar en recuerdos -como relatos históricos-, interpretar apreciaciones de valor y los contextos, conocer algunas experiencias significativas como parte de sus trayectorias en áreas rurales y urbanas.

Entre los entrevistados figuran:

Maris Rébora de Chiapino (Paraná); Norma Fernández Doux (Paraná); María Matheu (Paraná); Marisa Mazza (Paraná); Flavia Mena (Concepción del Uruguay); Juan Carlos Deveze (Paraná); Blanca Reyes (María Grande); Aldo Rotman (María Grande); Juana Evangelista Ruiz Moreno (Hasenkamps); Lucrecia Larráz (Concordia); Cristina Ceratto (Concordia); Heriberto Pezzarini (Concordia); Adolfo Gorskin (Concordia); Juanita Cúneo (Guaaleguay); Ricardo Camarano (Guaaleguay); Manuela Costas (Guaaleguay); Roberto Gervasoni (Guaaleguay); Ingrid Elena

Pedersen (Villa Paranacito); María del Carmen Pérez de Carnero (Villa Paranacito); Luisa Bendersky (Villa Domínguez); Osvaldo Quiroga (Villa Domínguez); Pedro Banchik (Villaguay); Gerardo Fridman (Basavilbaso) y Abraham Litchtembaum (Ciudad Autónoma de Buenos Aires), entre otros.

Criterios metodológicos

Los criterios considerados para llevar a cabo el proceso de la investigación se relacionan con:

- La recuperación de experiencias relacionadas con educación y sindicalismo.
- El acontecer educativo en los tiempos políticos locales, provinciales y nacionales.
- Reflexiones concernientes a distintas prácticas educativas y la formación docente.
- El análisis de la instrucción pública.
- Reflexiones actuales e historias comparadas.
- Los contextos escolares.
- Las definiciones sobre acontecimientos que aporten al acontecer educativo.

Modelo propuesto para realizar entrevistas abiertas

La construcción del modelo se realizó en forma conjunta con los integrantes del equipo del proyecto “Archivo de la Educación de Entre Ríos” y para su realización se sugirieron las siguientes preguntas:

- Por qué estudió magisterio.
- En qué época se recibió de maestro/a.
- En qué lugar y cuándo comenzó a trabajar en la docencia.
- Qué recuerdos tiene de su relación con los alumnos.
- Cómo se vinculaba la familia con la escuela.
- Qué libros de lectura se utilizaban.
- Recuerda casos que vinculen educación con inmigración.
- Recuerda cómo afectaban los cambios de gobierno a los programas educativos.
- Tiene presente cuál fue el plan -en su opinión-, mas ordenado o mejor planteado, en términos educativos.
- Recuerda como fue su relación laboral / educativa durante las diferentes administraciones del CGE.
- Si tuviera que elegir libros que -a usted- lo guiaron en su formación docente, ¿cuál o cuáles elegiría y porqué?
- Si tuviera que elegir textos que marcaron su vida como alumno: ¿cuál o cuales elegiría y porque?

- Qué modificaría del sistema educativo.
- Qué cambios nota en la educación actual con respecto a su época.
- Qué análisis hace de la educación actual.
- En caso que lo fuese, cómo llega a cumplir cargos en materia gremial, política o con el periodismo.
- Podría comentarnos qué lo llevó a desarrollar tareas de investigación en el campo educativo, cuyos resultados se transformaron en materiales de consulta de alumnos, docentes y otros investigadores.

Criterios utilizados para la selección de informantes

Para la selección de informantes se tuvieron en cuenta la relación de los mismos con:

- Las primeras Escuelas Normales de la provincia.
- El primer Jardín de Infantes ubicado en la Escuela Normal de Paraná.
- La primera Escuela Normal Rural de Maestros “Alberdi”.
- Primera Escuela Normal de Maestras Rurales “Almafuerte”.
- El “Colegio Histórico” de Concepción del Uruguay.
- “La Fraternidad”, creada por Urquiza en Concepción del Uruguay.

- La Escuela “Del Centenario” de Paraná.
- Academias o instituciones nacionales vinculadas con la educación.
- Grupos migratorios.
- Planes y Programas de Alfabetización.
- Partidos políticos u otros intereses corporativos.
- Derechos Humanos: docentes expulsados o exonerados por razones políticas o religiosas en los diferentes períodos históricos.
- Escuelas Rurales y de Islas.
- Escuela Hogar “Eva Perón”.
- Sindicalismo.
- Congresos y producciones pedagógicas propias implementadas en ámbitos escolares.

1.1.5.3.- Los reportajes

Con el objeto de aportar a la construcción del Archivo de Historia Oral de la Educación Entrerriana, se realizaron reportajes a distintos actores vinculados con la educación primaria en la provincia de Entre Ríos.

Dichos reportajes se realizaron en diferentes localidades entrerrianas y cuyos criterios de realización se corresponden con los utilizados para las entrevistas abiertas.

1.1.5.4.- Relevamiento bibliográfico

El Relevamiento bibliográfico, se realizó en forma conjunta con los integrantes del proyecto Archivo de la Educación de Entre Ríos.

Para establecer criterios de trabajo se llevaron a cabo reuniones interinstitucionales y utilizaron recursos que ofrecen las Tics, como internet y videoconferencias.

En tal sentido, se relevaron documentos relacionados con la creación de escuelas municipales, provinciales y nacionales, se acopiaron ordenanzas, decretos y leyes referidos a la fundación de establecimientos educativos y sus respectivos presupuestos en diferentes departamentos de la provincia.

Se relevaron y detectaron documentos patrimoniales tales como: Boletín de Educación del Consejo General de Educación (1887 – 1914), Planes Educativos Institucionales (PEI), Programas de Educación de Alfabetización de Adultos (CONAFEP y CREAR), Legislación educativa nacional, provincial y municipal, libros de lectura (1º grado inferior a 6º grado y otros de acuerdo con modificaciones de planes y programas de estudios), manuales, libros y catálogos del Centenario, entre otros.

Asimismo se relevó legislación provincial y nacional -referida con la educación entrerriana-, y exploró sobre la localización de planes de estudios y programas destinados a escuelas comunes creadas en los distintos tiempos históricos.

En otro orden se analizó el Censo Escolar levantado en Entre Ríos, durante el año 1916, cuyos estándares se incorporan en anexos¹.

El marco histórico del estudio fue planteado a partir de la reconstrucción del patrimonio bibliográfico entrerriano que incluyó textos de Historia general o Historia de la Educación provincial y nacional, biografías, métodos utilizados desde la etapa fundacional del normalismo y libros de lectura desde sus comienzos a la actualidad.

En vistas a la proyección del estudio en una próxima instancia se relevaron materiales bibliográficos, nacionales y extranjeros, referidos con Museografía Didáctica, Gestión del Patrimonio Cultural, y las Instalaciones temáticas.

1.1.5.5.- Relevamiento fotográfico

En relación con el relevamiento fotográfico se partió de la idea que “el trabajo de investigación se construye colectivamente” y que la fotografía se incorpora a la misma, como un instrumento necesario.

Criterios metodológicos

¹ Ver en Tomo II - Anexo I – Página 3.

Para su selección se establecieron los siguientes criterios metodológicos:

- que trasmitan significados objetivos,
- que revelen la calidad de vida y los entornos escolares,
- que determinen períodos históricos.

De acuerdo con los criterios mencionados se seleccionaron testimonios relacionados con el patrimonio escolar urbano y rural, mobiliario de época y utillaje, retratos de alumnos y personal docente en distintos tiempos históricos. La vida cotidiana es otro aspecto relevado: niñas realizando labores en talleres de telar y niños trabajando en talleres de huerta, carpintería y herrería.

Las efemérides escolares y sus representaciones alusivas, forman parte del relevamiento fotográfico. En este sentido, se localizaron fotografías de dibujos realizados con tiza sobre pizarrones, actos escolares y fachadas de escuelas adornadas para las fiestas patrias.

La tarea se realizó en espacios particulares y oficiales de Buenos Aires y Entre Ríos. En Buenos Aires, se seleccionaron materiales en repositorios como Instituto Judío de investigaciones (IWO), Archivo General de la Nación, Biblioteca Nacional de Maestros, Biblioteca del Maestro y Archivo Mitre.

Mientras que en Entre Ríos los espacios seleccionados fueron Escuela Castelli y Escuela Normal de Gualeguay, Escuela Rural Infantil Nº 24 de Líbaros, Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos (AGMER), Museo Histórico “Martiniano

Legizamón”, Archivo Histórico Provincial, Escuela “Alberdi” , Centro “Alberdino”, Escuela del Centenario y la Escuela Normal de Paraná.

En particular, en Concordia, se recogieron testimonios en las escuelas San Martín (ex Láinez), Almafuerte, Salta, Vélez Sarfield y Escuela Normal.

Otros repositorios de igual importancia se visitaron en los departamentos Paraná Campaña, Victoria, islas y Gualeguaychú. Algunos pertenecen a escuelas públicas, periódicos, asociaciones sindicales y facultades dependientes de UNER y UADER.

1.1.6.- Difusión y divulgación

La difusión y divulgación en diferentes medios locales y provinciales, fue otro de los recursos utilizados para la tarea de investigación².

Asimismo se utilizaron medios institucionales como: reuniones con Directores Departamentales de Escuelas, funcionarios del CGE, Ministerio de Educación de la Nación, Gobernación y Vicegobernación de Entre Ríos.

Otras alternativas de difusión se realizaron a través de la Comisión del Bicentenario facilitando el envío de detalles de objetos y documentos existentes en las escuelas de la provincia

² Ver en Tomo II - Anexo II – Página 10.

1.1.7.- Análisis de contenidos

El análisis de contenidos permitió definir los ejes fundamentales del proceso educativo entrerriano. Para su determinación se trabajaron los resultados obtenidos durante el análisis de materiales bibliográficos, textos escolares, discursos oficiales, entrevistas, fotografías, entre otros. La tarea descripta se realizó en forma conjunta con el equipo Archivo de la Educación de Entre Ríos y el acompañamiento del Programa Comunicación, Educación y Tecnologías.

1.2.- Establecer con el Consejo General de Educación (CGE) premisas para conformar grupos de apoyo al proyecto.

Durante el proceso de investigación se profundizó la relación con el CGE, a través de la Coordinación del Programa.

Inicialmente se partió de premisas orientadas a la conformación de grupos de apoyo al proyecto, y la colaboración de las distintas áreas de educación provinciales.

Es así como se establecieron pautas de acción conjunta con el equipo docente que elaboró la Ley de Educación Provincial N° 9890³, sancionada durante el 2008. La misma prevé la inclusión de los niños y niñas en edad escolar al sistema de educación común, considerando la educación y el conocimiento como un bien público y un derecho personal y social garantizado por el Estado.

³ Ver en Tomo II - Anexo III – Página 12.

En el contexto de mejora de la calidad de la educación, propuesto por la actual gestión de gobierno, se observa que el artículo 268º de la nueva Constitución Provincial, se establece que el presupuesto destinado a Educación corresponde al 28% de las rentas generales disponibles. Dicha cuestión colocaría a la educación entrerriana, dentro de los estándares propuestos por la UNESCO.

En el marco del acercamiento producido entre los integrantes del equipo con las autoridades del CGE, se tomó conocimiento de instrumentos educativos generados también por la actual gestión: Plan Educativo Provincial, que propone una educación de calidad para todos y la Comisión Asesora de la Mesa de la Educación Entrerriana, cuyo compromiso es la democratización de las acciones educativas, implementadas por el CGE.

Dichos instrumentos permiten contemplar la educación desde una visión macro en términos de su historia, edificios históricos, características del paisaje en el cual se insertan las escuelas y el rol e ideario de sus protagonistas.

1.3.- Articular acciones colaborativas con la Comisión del Bicentenario del CGE.

Durante el proceso de la investigación, se articularon acciones colaborativas con la Comisión del Bicentenario del CGE. Las mismas se relacionaron con el intercambio permanente de contenidos –documentos, fotografías, videos-, con el compromiso de ser utilizados en Muestras itinerantes y la producción de materiales.

Asimismo a través de la Presidencia del CGE y la Coordinación General del Programa, se realizaron reuniones con la Comisión del Bicentenario con el propósito de coordinar acciones en vistas a los festejos que en el 2010 se realizarán en la ciudad de Paraná.

Para su realización se establecieron los siguientes criterios metodológicos

- Elaboración de contenidos que den cuenta de la trayectoria de la educación entrerriana.
- Selección de objetos y documentos, conformes con la construcción del guión temático de las muestras.
- Seleccionar y organizar el material fotográfico relevado.
- Intercambiar materiales bibliográficos acordes con las necesidades del estudio de investigación y la producción de materiales a cargo de la comisión.
- Profundizar el acercamiento entre las comunidades educativas a partir de las necesidades ambos proyectos.

1.4.- Acordar con el equipo Político - Técnico del CGE pautas que faciliten el acceso a las diferentes instituciones educativas de la provincia.

A partir de la necesidad de acordar con el equipo político - técnico del CGE pautas que faciliten el acceso a las diferentes instituciones educativas de la provincia, se acordó elaborar una nota de presentación de cada uno de los especialistas, la cual

se acompaña con la Resolución N° 0304, del CGE, adonde se solicita a las instituciones educativas de su dependencia, *“el resguardo de los bienes patrimoniales”*⁴.

1.5.- Acuerdos con otros organismos

En el marco de las acciones para la instrumentación de acuerdos y la generación de consensos, se realizaron nuevas reuniones con autoridades de organismos provinciales dependientes del área cultura provincial, Vicegobernación, UADER y UNER.

De sus resultados podrían mencionarse la colaboración en la realización de trabajos conjuntos, el acceso a producciones teóricas y audiovisuales, la participación en muestras itinerantes y la socialización de la red de contactos.

De los encuentros participaron alternadamente funcionarios del CGE, la Coordinación del Programa “Comunicación, Educación y Tecnologías”, integrantes de la Comisión del Bicentenario y los Coordinadores de los proyectos “Archivo de la Educación de Entre Ríos” y “Museo de la Educación Argentina” respectivamente.

⁴ Ver en Tomo II - Anexo IV – Página 17.

1.6.- Establecer criterios que faciliten la comunicación institucional e interinstitucional

Para establecer criterios facilitadores de la comunicación se confeccionaron agendas de trabajo, que circularon a través de Tics.

Se realizaron reuniones en localidades de la provincia y en Buenos Aires. De las mismas participaron integrantes de los diferentes proyectos que integran el Programa “Comunicación, Educación y Tecnología”.

En este sentido se efectuaron también encuentros con integrantes del Proyecto “Archivo de la Educación de Entre Ríos” con quienes se establecieron actividades conjuntas cuyos resultados forman parte del presente informe final.

Durante las mismas se generaron debates, se elaboraron guías de estudio, se socializaron los materiales bibliográficos y se reorientó la búsqueda de materiales específicos en repositorios temáticos.

Asimismo se determinó que para la realización del **guión temático** se conformaría un equipo de trabajo integrado por colaboradores de ambos proyectos, y para su ejecución se solicitó la asistencia de un director de cine en carácter ad – honórem.

En tal sentido, se convocó para su participación otros actores como músicos, fotógrafos y se determinó que la locución estaría a cargo de una voz femenina, cuyos nombres se registran en los créditos del producto final.

2.- Recopilación de antecedentes históricos

La provincia de Entre Ríos y su Organización

Antecedentes históricos

En la conformación del sistema federal argentino Entre Ríos se constituiría como un caso atípico entre las “14 Provincias Unidas”.

En los inicios su poblamiento se realizaría de manera diferente a la tradicional forma de ocupación del espacio establecida por la conquista española entre 1553 y 1594.

La primera localidad fue la bajada del Paraná, surgida espontáneamente en 1730, a las que le siguieron a partir de 1780 las fundaciones de Concepción del Uruguay, Gualeguay y Gualeguaychú por Don Tomás de Rocamora por encargo del Virrey Vértiz. Posteriormente surgirían poblados de Tala, Villaguay y Victoria establecidos alrededor de las capellanías creadas a principio del siglo XIX.

Años después la urbanización se organizaría desde instrucciones producidas por el gobierno provincial, lo que daría origen en 1831 a los pueblos de Concordia, Diamante, La Paz, Federación y Colón.

Entre Ríos, favorecida por la escasez de poblaciones originarias pudo comenzar tempranamente con la colonización ganadera de la que participarían pobladores ingleses y franceses. Es así como en las nuevas poblaciones posteriormente se radicarían artesanos, agricultores italianos y otras nacionalidades.

En tiempos de la Confederación con el establecimiento del Gobierno Nacional en Paraná y el apoyo del general Urquiza, en la década de 1850, se fomentó el poblamiento europeo a sus colonias y nuevos pueblos.

- 1730- Surge la primera localidad conocida como **Bajada del Paraná**, producto de un asentamiento poblacional proveniente de Santa Fe.
- 1780- El Capitán Tomás de Rocamora, a pedido del Virrey Vértiz, funda las localidades de **Concepción del Uruguay**, **Gualeguay** y **Gualeguaychú**.
- 1805/10- Entre dichos años se conforman las localidades de **Rosario de Tala** y **Villaguay** (1805), y la localidad de **La Matanza** (1810) – actual Victoria -, producto de vecindarios ya establecidos en torno de estancias y viejas capellanías.
- 1814- Luego de la ruptura con España, **Entre Ríos** adquiere la condición de **Provincia**, con capital en la Villa de Concepción del Uruguay.
- 1821- Se conforman los **departamentos** Gualeguaychú, Arroyo de la China - actual departamento Uruguay -, Gualeguay, Nogoyá y Paraná.
- 1822- La localidad de **Paraná** se establece como **capital** provincial.
- 1826- Paraná y Concepción del Uruguay alcanzan la categoría de **ciudades**, y de **villas** los demás pueblos de la Provincia.
- 1831- Por Ley del Congreso Provincial, el 29 de noviembre, se funda **Villa “La Concordia”**, ratificada el 6 de febrero del siguiente año.

- 1836/49- Entre dichos años se fundan las localidades de **Diamante** y **La Paz** (1836) y la localidad de **Federación** (1849).
- 1854/60- Justo José de Urquiza preside la Confederación Nacional y por su iniciativa se fundan las Colonias **San José** (1857), y **Villa Urquiza** (1858).
- 1862- Se funda la localidad de **Colón**.
- 1869- Se levanta el Primer Censo Nacional de Población; la provincia de Entre Ríos se encontraba organizada en 12 departamentos, a los que se suman en 1883 los de **Federación** y **Feliciano**, producto de la división territorial de Concordia y La Paz.
- 1872- Se organizan las **Municipalidades** en ciudades y villas de la provincia.

La Provincia de Entre Ríos: estándares de población (1797 – 1869)

Producto de la relativa paz interior y de las políticas implementadas durante la gobernación de Urquiza, entre las décadas de 1840 y 1850 se registraría un importante aumento de la población provincial.

Como lo demuestra el cuadro que a continuación se presenta, luego de la Batalla de Caseros, y con la instalación del gobierno de la Confederación en Entre Ríos, el incremento sería aún mayor, aunque lejos de transformar la estructura demográfica provincial, tal como ocurriría durante las últimas décadas del siglo XIX.

Población de Entre Ríos entre 1797 y 1869⁵			
Año	Población	Tasa de Crecimiento (%)	Fuente
1797	11.700	24	Félix de Azara
1820	20.056	30	Censo Provincial (F. Ramírez)
1849	47.736	65	Censo Provincial (J. J. de Urquiza)
1857	79.284	54	Censo Confederal
1860	92.746	42	Censo Provincial (J. J. de Urquiza)
1869	134.271		Primer Censo Nacional

Como resultado de este proceso, al realizarse el Primer Censo Nacional de Población – cuyas cifras arrojarían una cantidad aproximada de 1.800.000 habitantes - , la provincia contaba por entonces con el ocho por ciento de la población del país, constituyéndose en el cuarto distrito, por cantidad de habitantes, después de los de Buenos Aires, Córdoba, y la ciudad de Buenos Aires.

⁵ Fuente: cuadro confeccionado en base a datos de Maeder, Ernesto, *Evolución demográfica Argentina desde 1810 a 1869*, Buenos Aires, Eudeba, 1969.

2.1.- Recta Histórica: su contextualización

2.1.1.- Ensayos educativos en tiempos de las autonomías provinciales (1820 – 1853)

¿Cuál fue la relación existente, en tiempos de la emancipación, entre el poblamiento y los primeros ensayos educativos?

Los antecedentes del poblamiento del territorio entrerriano se remontan a la época colonial, con el primer asentamiento en la Bajada del Paraná.

En 1783, durante el gobierno del Virrey Vértiz, fueron fundadas las localidades de Concepción del Uruguay, Gualeguay y Gualeguaychú, por el Comandante Militar Coronel Tomás de Rocamora, donde habrían de establecerse las primeras escuelas de carácter municipal, durante los años 1786, 1793 y 1807, respectivamente.

Si bien éstas se considerarían como los primeros ensayos de *escuelas públicas*, existe un remoto antecedente en el ámbito confesional de la creación, en 1730, de una Escuela Parroquial -en el Curato de la Bajada del Paraná-, en el paraje del mismo nombre. Esta habría de funcionar en forma permanente hasta 1814. Entre su fundación y el año 1764, estuvo a cargo del Presbítero Francisco Arias Montiel.

Asimismo, existe otro antecedente, en 1745, de un “atisbo de escuela” ubicada sobre la costa del Arroyo de la Ensenada - actual departamento Diamante - considerada como la primera escuela pública, dirigida por el Jesuita Agustín de la Tijera. En 1950 dicha escuela tomaría el nombre de su fundador, funcionando – actualmente - en el paraje Costa Grande.

La población territorial se concentraría en localidades aledañas a los ríos y arroyos; la actividad principal, al igual que en otras localidades del litoral, sería la ganadería vinculada con la explotación del cuero, y posteriormente una primitiva industrialización de las carnes, en saladeros.

Durante los años de crisis del orden colonial, se ubicaría otro antecedente de creación de una escuela municipal en la localidad de Paraná, durante 1815. La misma sería mandada a construir por José Eusebio Hereñú, cumpliendo disposiciones del “Protector de los Pueblos Libres”, Don José Gervasio Artigas.

Al año siguiente, comenzaría a funcionar en Concepción del Uruguay, la primera Escuela Lancasteriana de Sudamérica, información que ubicaría a la provincia de Entre Ríos como pionera en la aplicación de este riguroso método educacional, exponente de la influencia británica en estas tierras.

En el contexto de crisis política e institucional que caracterizara la primera década revolucionaria (1810 -1820) y que habría de culminar con la caída del poder central, representado por el Directorio, se presume que estas escuelas dejaron de funcionar.

Las jurisdicciones que compondrían a partir de entonces el territorio fueron los Estados Provinciales con sus organizaciones de carácter republicano, es decir un ejecutivo provincial, el gobernador y un poder legislativo. Sobre esas bases habría de reorganizarse a partir de 1820 la provincia de Entre Ríos, creada por el Directorio en 1814.

La efímera República de Entre Ríos

En 1820 culminaría una etapa en la que se buscaba consolidar un orden político centralista, en reemplazo de la antigua autoridad colonial. Las provincias del Litoral enfrentarían las iniciativas del Directorio y rechazarían la Constitución de 1819, derrotando a Buenos Aires en la batalla de Cepeda durante 1820.

A partir de entonces, se afirmarían las autonomías provinciales y el General Francisco Ramírez, fundaría la República de Entre Ríos, ordenada mediante cuatro Reglamentos: de orden militar, de orden político, de orden económico y de sellos.

El reglamento para el orden político establecería la obligatoriedad del estado en materia de enseñanza pública, y de los padres el enviar sus hijos a las escuelas. Dichas disposiciones se complementarían con la creación de una escuela en cada uno de los cinco departamentos; las mismas estaban a cargo de los respectivos Comandantes Militares.

Por su parte, el estado se atribuiría la obligatoriedad de proporcionar útiles y casas para el desarrollo de la actividad, y a las familias pudientes a financiar los honorarios de los maestros, mientras se establecería la gratuidad de la enseñanza para los niños de menores recursos.

Tales medidas, que serían adoptadas en otras provincias, habrían de estar inspiradas en las ideas de Manuel Belgrano para la Organización Escolar de 1810.

Un nuevo orden institucional

Este ideario, de efímera existencia ante la derrota de Francisco Ramírez ocurrida en 1821, sería retomado durante el gobierno de Lucio Mansilla. El mismo se materializaría en 1822, al sancionarse el Estatuto Provisorio Constitucional Provincial, que obligaba a formar planes de educación, y de proveer los recursos para el sostenimiento de las escuelas públicas.

Durante la gobernación de Lucio Mansilla (1822 -1824), se establecerían nuevas disposiciones en materia de educación con el ideal de formar una futura sociedad civil y política, sobre principios liberales.

Entre las acciones de su gobierno se encontrarían el intento de crear una Escuela Lancasteriana en Paraná, idea retomada por su sucesor, Juan León Sola, y la fundación de la primera Escuela Fiscal de esa localidad, en noviembre de 1823.

Mientras esto ocurría en Entre Ríos, en Buenos Aires se produciría la experiencia de las reformas rivadavianas (1821 - 1824) para la modernización política, económica y social de ese estado, las que habrían de provocar la reacción de sectores opuestos a las ideas liberales.

En el ámbito cultural debe señalarse, entre otras, la creación del Colegio de Ciencias Morales y la Universidad de Buenos Aires, que incidiría en la hegemonía educativa de carácter religioso, que se remontaba a los tiempos de la colonia.

Bajo su inspiración se fundarían también escuelas gratuitas en la ciudad y los apartados pueblos de la campaña porteña, bajo el sistema de Láncaster.

Por su parte, el gobierno de Entre Ríos, suscribiría al decreto de Buenos Aires que otorgaba a cada provincia seis becas para jóvenes que desearan estudiar en el Colegio de Ciencias Morales y el de Estudios Eclesiásticos; éste último expresión de la visión liberal sobre tales temas.

Por otra parte el gobernador Sola, en consonancia con los ideales liberales porteños, prohibiría por decreto el castigo -con azotes y el uso de la palmeta- en escuelas públicas y privadas de la provincia. A estas disposiciones se sumarían leyes que replicaban la reforma eclesiástica de Rivadavia, como la supresión de comunidades religiosas, la prohibición de instalar conventos y casa de monjas; mientras que el servicio religioso quedaría a cargo del clero secular exclusivamente.

El período de las guerras civiles en la provincia

El período comprendido entre 1826 – 1832 estaría caracterizado por la inestabilidad política y la sucesión de gobernadores que no completaban su mandato, situación que habría de condicionar los avances institucionales.

En 1826 serían elevadas al rango de ciudad las villas de Paraná y Concepción del Uruguay, medidas que a su vez estarían acompañadas por otras disposiciones administrativas, en las que se ordenaría destinar recursos para contratar maestros y brindar instrucción a la población, y habrían de fundarse dos escuelas lancasterianas en Paraná y Concepción del Uruguay.

En estos años, Justo José de Urquiza, en su carácter de Legislador Provincial presidiría el Congreso de Entre Ríos.

En este contexto, recorrido por tensiones ideológicas, llegaría a la provincia Fray Francisco de Paula de Castañeda, desterrado de Buenos Aires, quién en 1827, obtendría del gobernador Martín García de Zúñiga, la autorización para instalar una escuela lancasteriana en Paraná.

El mencionado Fraile, posteriormente contaría con el apoyo de Pascual Echagüe para dirigir una Cátedra de Latinidad.

En 1832, Pascual Echagüe asumiría la gobernación de Entre Ríos, implementando algunas prácticas políticas del entonces gobernador de Buenos Aires, Juan Manuel de Rosas. A igual que éste, obtendría facultades extraordinarias y recibiría - en 1837 - el título de *Restaurador del sosiego público*.

Durante esa década, la provincia sería escenario de violentos enfrentamientos entre “unitarios y federales”.

Por cuestiones ideológicas Echagüe derogaría la Reforma Liberal de 1825, restablecería los diezmos eclesiásticos y eliminaría las restricciones que impedían la radicación del clero regular; ejemplo de ello, es la autorización para que se reinstalara la Compañía de Jesús.

En lo referente a educación, y por su desempeño docente en Santa Fe, durante 1835 crearía la Junta Inspectora de Escuelas integrada por vecinos, cuya función fuera controlar los resultados de la enseñanza pública y las conductas del personal docente. Este ejemplo podría constituirse en un antecedente de los Inspectores y Supervisores del sistema educativo actual.

El ideario de Urquiza

En 1841 Justo José de Urquiza sería elegido Gobernador, y con él se iniciaría una etapa de reorganización institucional y de fortalecimiento del poder provincial, disminuyendo las influencias que hasta ese momento ejercieran las vecinas provincia de Santa Fe y Buenos Aires. Sin embargo, delega el poder para ocuparse de cuestiones militares, reasumiendo la gestión en 1848.

Los recurrentes enfrentamientos militares obligarían a otorgar prioridad para esos fines a los limitados recursos fiscales, situación que sería en detrimento de los destinados para educación.

Recién a partir de 1847, comenzaría una nueva etapa caracterizada por avances en materia escolar; uno de los objetivos centrales del ideario de Urquiza encaminado a difundir la educación pública como un instrumento para el progreso social y la organización constitucional. En ese año, se iniciaría la construcción de edificios escolares en las localidades de Concordia y Federación, con el propósito de consolidar el orden institucional en esa región del noreste entrerriano, que fuera escenario de enfrentamientos con la vecina provincia de Corrientes. Similares iniciativas, se llevarían adelante en Gualeguay en 1848 y al año siguiente, en Gualeguaychú.

En el marco de ese ideario, en 1848 se proyectaría la fundación de dos Escuelas Normales en Paraná y Concepción de Uruguay, respectivamente, las que no llegarían a concretarse por falta de profesores competentes.

Se sumarían a estas iniciativas la creación de las Escuelas de Estudios Preparatorios de Concepción del Uruguay y de Paraná, orientadas a la implementación de estudios superiores universitarios.

Mientras el colegio de Paraná tendría una existencia efímera, el de Uruguay, fundado en 1849, se constituiría en un destacado aporte para el desarrollo del sistema educativo provincial con proyecciones de alcance nacional; la construcción del edificio de dicha institución terminada en 1853 es, desde entonces, la sede del Colegio Histórico del Uruguay.

Como parte de este proyecto se instalarían nuevas escuelas, construirían edificios, imprimirían libros y contratarían maestros provenientes de Buenos Aires y Montevideo. Se crearía una Junta Directora de Escuelas, nombrándose como Inspector General a Marcos Sastre, quién redactaría el Reglamento de Escuelas y publicaría una nueva edición del libro "*Anagnosia*", que contendría un método silábico para aprender a leer sin tutores.

En 1949, el gobierno de Entre Ríos dicta el Reglamento de las escuelas de primeras letras de la provincia, unificando criterios departamentales que habría de regir durante varios años.

En Paraná se establecería la Junta Directora de Escuelas de Ambos Sexos, integrada por un Presidente, siete Vocales y un Inspector Visitador, mientras que en los departamentos funcionaría una Comisión Inspectora compuesta por un Presidente y tres Vocales.

Como resultado de tales iniciativas, para 1850 funcionaban en el territorio provincial 48 escuelas públicas.

-Los Colegios de Estudios Preparatorios en Entre Ríos en el origen del Colegio Histórico del Uruguay

Durante el proceso fundacional de los dos Colegios Preparatorios de Paraná (1848) y de Concepción del Uruguay (1849), y el Colegio de Estudios Superiores o Universitarios de Concepción del Uruguay (1851 – Colegio Histórico -), se vislumbrarían diferencias entre ellos.

En el Colegio de Paraná, el cual sería fundado el 22 de noviembre de 1848 y funcionaría hasta 1850, se iniciarían varios jóvenes que después habrían de desarrollar actividades docentes en el Colegio del Uruguay. El 31 de octubre del año de su creación, se nombraría como director al Presbítero Dr. Manuel Erausquin con potestad para organizar los estudios.

El Colegio de Estudios Preparatorios de Concepción del Uruguay sería fundado el 29 de julio de 1849 con carácter oficial, por orden del General Urquiza y dirigido por el Presbítero Lorenzo Jordana.

Desde el año de su creación, la ciudad de Concepción del Uruguay se convertiría en refugio de intelectuales que huirían de Buenos Aires ante la persecución rosista; dicha inmigración – que aportaría un considerable capital humano – permitiría realizar la obra cultural del gobierno de Urquiza.

Hay versiones que indican que este Colegio se encontraría protegido por la Caja de Concepción y no poseería carácter oficial; sin embargo, otras señalan que el mismo comenzaría siendo un colegio protegido por la Caja aunque Urquiza, luego, habría de reconocerlo como Colegio Oficial, con antigüedad al 28 de julio, momento en que Jordana diera comienzo a sus tareas.

-El Colegio de Estudios Superiores o Universitarios de Concepción del Uruguay. “Colegio Histórico”

Aunque tradicionalmente se consideraría que el Colegio Histórico fue fundado el 28 de julio de 1849 bajo la dirección de Jordana y continuara – posteriormente - bajo la dirección de Erausquin, en realidad el mismo comenzaría a funcionar en 1851, en el nuevo edificio mandado a construir en Concepción del Uruguay, donde funciona actualmente.

Considerando estos antecedentes, se podría afirmar que dicha institución sería creada sobre la fusión de los dos Colegios Preparatorios ya existentes en la provincia.

El Colegio Histórico de Concepción del Uruguay, organizado con carácter universitario o, como se decía en ese entonces, de “estudios superiores”, habría de abarcar la enseñanza hasta “facultad mayor inclusive”, categoría que Urquiza le asignaría en 1850 y que, con los cursos de jurisprudencia que dirigiría Alberto Larroque, adquiere en 1854.

2.1.2.- La educación en el período de organización del Estado Nacional (1853 – 1880).

La derrota de Juan Manuel de Rosas en la Batalla de Caseros, en 1852, marcaría el inicio de una nueva etapa en la historia argentina en la que habría de consolidarse un orden nacional y, con él, las instituciones del estado argentino.

La provincia de Entre Ríos, representada por su Gobernador Justo José de Urquiza, habría de constituirse en referente de los estados provinciales que durante una década habrían de confrontar con la provincia de Buenos Aires.

En 1853 se sancionaría la Constitución Nacional y Urquiza sería designado Presidente de la Confederación en un proceso del que se segrega el estado porteño para integrarse recién después de ser derrotado en la Batalla de Pavón.

Como escenario principal de aquellos acontecimientos, Entre Ríos se convertiría en residencia de las autoridades nacionales y su territorio federalizado.

Durante este período, la enseñanza pública pasa a depender del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción. Ello significaría, que se producirían cambios en el área educativa, relacionados con reemplazos de funcionarios, mientras la estructura organizativa habría de continuar sin mayores modificaciones.

En otro orden, desde el gobierno de la Confederación, se nacionalizarían el Colegio Montserrat y la Universidad de Córdoba, ambos fundados por los Jesuitas, en el siglo XVII.

Por Ley de septiembre de 1858, el Congreso resolvería que la ciudad de Paraná sería la Capital de la Confederación; en forma paralela, la provincia se organizaría a partir de la convocatoria a una Convención Constituyente, la que habría de sancionar la Constitución Provincial, estableciendo en 1860, la capital provincial en la ciudad de Concepción del Uruguay.

El cargo de Gobernador recaería en Urquiza, acompañado por los Ministros de Hacienda, Justicia e Instrucción, Dr. José Luís de la Peña, y de Interior y Guerra, el Coronel Ricardo López Jordán. Por su parte, Santiago Derqui, habría de reemplazarlo al frente del gobierno de la Confederación.

De acuerdo con la nueva carta, todos los “*establecimientos científicos, de instrucción primaria, de caridad o de cualquier naturaleza, fundados o sostenidos con fondos provinciales*”, estarían bajo la jurisdicción del ejecutivo provincial; estableciendo además, la competencia municipal respecto de la educación primaria.

De esa manera, se establecían dos tipos de establecimientos: provinciales y municipales, estos últimos, a cargo de la instrucción primaria.

Un caso particular, lo constituirían las escuelas establecidas en Paraná, que continuaron dependiendo del gobierno federal. Esta situación se mantendría hasta el nuevo enfrentamiento entre el Estado de Buenos Aires y la Confederación, en la Batalla de Pavón, durante 1861, fecha a partir de la cual cesaría la autoridad nacional y Entre Ríos reasumiría el control de la totalidad de su territorio.

Durante la gestión de Urquiza, habría de crearse, por decreto de octubre de 1860, un Consejo de Instrucción Pública, presidido por el Ministro de Instrucción y

acompañado por un Vicepresidente elegido dentro de dicho Consejo; éste con amplias competencias para establecer un sistema unificado para escuelas o colegios, oficiales y privados, y centralizando decisiones y funciones fiscalizadoras.

En tal sentido, se suprimirían las Comisiones Inspectoras, las que fueron reemplazadas por un Inspector Visitador.

¿Cómo reglamentó la Comisión de Instrucción Pública el Consejo de Instrucción Pública?

El primer Inspector General sería Mariano Martínez, autor del Reglamento aprobado en abril de 1864.

El mismo establecería la formación de una Comisión de Instrucción Pública por cada departamento, compuesta por dos o tres vocales –de acuerdo a la importancia del distrito-, con un presidente y un tesorero, generalmente integrada por el Jefe Político y el Cura Párroco.

Las funciones serían: inspección, presidir exámenes, distribuir premios a los alumnos, y considerar las demandas de la gestión.

La organización de la enseñanza se dividiría en cuatro secciones, subdivididas en grupos de quince a veinte alumnos; los mismos estarían a cargo de un Prefecto elegido por los alumnos más avanzados, y un Ayudante que oficiaría de Colaborador, siendo a su vez el “mejor alumno” de su sección.

Los elementos para la enseñanza serían: cartilla, tablero, y los libros “Método práctico”, “Amigo de los niños”, “Espíritu de la Biblia” y “Moral universal” de Labate Martín.

Las asignaturas comprenderían aritmética, escritura por el método de Carlos Olivera, gramática castellana por Salvat, geografía por Balbi, historia por Fleury, y doctrina cristiana por el Catecismo del Padre Astete.

Los horarios de las clases serían discontinuos, a lo largo de seis horas y media, y el orden de las lecciones estaría minuciosamente reglamentado.

El sistema educativo: las cuestiones presupuestarias y los conflictos políticos.

Durante los años sesenta los recursos para financiar los gastos que demandaba la educación serían insuficientes, situación que limitaba la continuidad de algunos establecimientos educativos. Tal es el caso, del Colegio de Niñas de Paraná, denominado Colegio Entrerriano de los Santos Mártires “Justo y Pastor”, cerrado en 1863.

En su reemplazo, vecinos notables de la ciudad solicitarían la creación de un establecimiento de enseñanza, a cargo de las Hermanas de la Caridad, el que fuera autorizado con subvención pública por Urquiza, en marzo de 1864. Este sería el origen del actual Colegio Nuestra Señora del Huerto a quién el entonces Presidente de la Nación Bartolomé Mitre, cedería el edificio que había ocupado el Senado Nacional.

Nuevamente, en 1867, y por otra iniciativa de vecinos, se organizaría una Sociedad con el objetivo de promover la creación del Colegio de Estudios Secundarios de Paraná; la iniciativa contaría con el apoyo del Presidente Mitre y de Sarmiento, quién desde Estados Unidos - donde cumplía funciones de embajador - enviaría los muebles y útiles.

En 1870, los nuevos sucesos revolucionarios volverían a alterar el funcionamiento del sistema educativo en Entre Ríos. La gravedad de los hechos puede dimensionarse al considerar que entre ellos se produjo el asesinato de Urquiza.

Similares dificultades, habría de experimentar en esos años el Colegio Histórico del Uruguay, el cual sería clausurado temporalmente entre los meses de febrero y mayo de 1862, también por causas presupuestarias y que llevarían al alejamiento de su director Alberto Larroque.

Años más tarde, la difusión del cólera, reduciría el número de estudiantes del Colegio, y la vida institucional sería afectada por la crisis política de 1870 y las perturbaciones económicas de finales de la presidencia de Sarmiento.

El movimiento educacional durante la Presidencia de Sarmiento

En 1868, a partir de la presidencia de Sarmiento, comenzaría una nueva etapa en la dinámica educativa del país.

Durante su presidencia habría de realizarse el Primer Censo Nacional de Población; los indicadores revelarían aspectos de la estructura social: un país de grandes

extensiones mayoritariamente deshabitadas, con un índice de analfabetismo que llegaba a superar el setenta por ciento de la población.

Con el propósito de modificar dicha realidad, y dentro de un proyecto amplio de modernización económica y social, el Estado Nacional comprometería recursos presupuestarios para subvencionar a las provincias y se autorizaría por Ley la realización de inversiones en infraestructura educativa.

En febrero de 1970, Sarmiento visita al gobernador Urquiza en su residencia de San José, hecho que habría de provocar el descontento entre algunos de sus partidarios. El suceso provocaría el levantamiento de López Jordán, el cual culminaría en abril del mismo año, con el asesinato de Urquiza en su casa del Uruguay.

La guerra civil habría de prolongarse durante tres años alterando el funcionamiento institucional, y la continuidad del proyecto educativo iniciado en la provincia. En este contexto, de gran inestabilidad política, algunos establecimientos serían dañados, sus muebles y útiles destruidos, provocando el cierre de algunas escuelas.

A pesar de esas dificultades se reinstalarían escuelas y fundarían otras; las Memorias del Departamento de Educación Provincial publicada en 1872, informaba de licitaciones para la construcción de edificios escolares en los departamentos: Villaguay, Gualaguay y Gualaguaychú y la Escuela Normal de Preceptoras de Uruguay.

Ese mismo año, el Dr. Martín Ruiz Moreno, sería nombrado Jefe del Departamento de Educación de Entre Ríos, y entre sus primeras medidas, figura el envío al

parlamento del proyecto de ley que promovería la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza pública elemental, de niños entre 7 y 14 años.

Se presume, que el motivo fue la disminución de la matrícula escolar, en relación con la reflejada por el Censo Nacional de Educación de 1869.

En este sentido, se considera que una de las causas de la disminución de la matrícula se debía a que los maestros no cobraban sus sueldos desde hacía uno o dos años; situación que los obligaría a dictar clases privadas, provocando el incremento de la población escolar en las escuelas particulares.

De acuerdo con los datos proporcionados en las Memorias del Ministerio General de Entre Ríos, se informa sobre la existencia de 74 escuelas en el territorio provincial, de las cuales 41 eran municipales y 33 privadas. Estas contarían con una matrícula de 3.783 alumnos, de los cuales corresponderían 2.321 al sistema municipal.

Para revertir esta situación Ruiz Moreno plantearía efectuar reformas que contribuirían a elevar el nivel de la educación pública en la provincia. En este sentido, trabajaría en la formulación de dos proyectos: Plan de Estudios y Reglamentos para Escuelas Primarias, y el Reglamento para la Escuela Normal de Preceptoras - este último destinado a la instrucción normalista -.

El Plan de Estudios y Reglamentos de Escuelas Primarias establecería un curso de cinco años, denominado “secciones”, que a su vez, se dividirían en “clases”. Los textos oficiales utilizados para el dictado de las materias serían:

- Lectura, por el método de Luís F. Mantilla.

- Escritura, por el método de Lorenzo Jordana.
- Aritmética, por las lecciones de Jorge Perkins.
- Gramática Nacional, por el compendio de Andrés Bello.
- Historia Argentina, por el compendio de Juana Manso.
- Geografía, por Samith y Assa.
- Moral y Religión, por el libro “La conciencia de un niño” -traducido por Domingo F. Sarmiento-.

A las asignaturas detalladas, se sumarían elementos como: Derecho Público y Constitución Argentina y Provincial, para las escuelas de varones, y Labores para las de mujeres.

La elaboración del Plan y Reglamento para Escuelas Primarias, se realizaría sobre la base del ya existente de 1864, al que se le introducirían modificaciones acordes a las demandas de la época.

En el transcurso de 1872 se crearían nuevas escuelas, una de varones y una de mujeres en Victoria, Gualeguaychú y en Puerto Paraná, respectivamente. Se dictarían leyes, como la de Municipalidades y la creación de un Fondo Propio de Escuelas.

La Ley de Municipalidades, promulgada el 28 de mayo de 1872, establecería en el Capítulo Educación que correspondía a las municipalidades: costear la educación primaria y disponer el establecimiento de escuelas en los municipios, nombrar y

remover maestros, dictar disposiciones para favorecer la asistencia escolar y tomar las medidas conducentes al mejor desarrollo de la instrucción pública.

La dirección escolar y lo concerniente a métodos, quedaría a cargo del Poder Ejecutivo, responsable de las tareas de inspección, a través de sus delegados.

Las Municipalidades deberían comprometerse a facilitar el acceso a empleos en establecimientos industriales y comerciales a niños pobres egresados de sus establecimientos, y crear escuelas para adultos y artesanos.

Como resultado de la sanción de dicha Ley, orientada a fomentar la participación pública con la incorporación de los vecindarios, se crearía, a igual que en Buenos Aires, dos tipos de escuelas: municipales y provinciales.

El 20 de mayo de 1872 se sancionaría la Ley de creación del Fondo Propio de Escuelas, orientada a beneficiar los establecimientos escolares con las siguientes rentas: producido de la lotería de billetes, cartones y rifas, del producto del marchamo (marca que los aduaneros ponen en las mercancías), de la tercera parte de la coparticipación del gobierno nacional destinado a la instrucción pública, de donaciones voluntarias, entre otros.

La ley mencionada preveía que la percepción e inversión de los fondos se distribuiría equitativamente entre las escuelas municipales y provinciales.

En 1873 las partidas del Fondo Propio de Escuelas se destinarían a: subvención y becas, subsidios, sueldos, traslados de los alumnos, compra de útiles y libros, y gastos de reparaciones. El excedente debía invertirse en la fundación de escuelas y mejorar las existentes.

Entre 1874 y 1875 las estadísticas permiten conocer diversas variables respecto de las preferencias en la elección de la escolarización de mujeres y varones.

Dichas estadísticas demostrarían la preferencia de las “niñas pudientes”, por la educación particular, en desmedro de la pública; el dato da cuenta que la educación, como necesidad, aún no habría penetrado en las clases sociales de bajos recursos económicos.

2.1.3- La Modernidad educativa en el período liberal (1880- 1930)

2.1.3.1.- La provincia de Entre Ríos en el escenario educativo nacional: el caso de la Escuela Normal de Paraná

Luego de la Batalla de Pavón habría de consolidarse la tendencia hacia la unificación del Estado Nacional, y Entre Ríos sería elegida para la implementación de las ideas sarmientinas. En consecuencia, la provincia fue el principal escenario de experimentación e innovación pedagógica, proporcionando instrumentos para el aprendizaje que comenzarían a aplicarse en las aulas durante las últimas décadas del siglo XIX.

Los fundamentos de tal elección se encontraban, entre otros, en la pluralidad de su población, la estratégica ubicación regional, y el interés que habían demostrado históricamente, por la educación, algunos de los dirigentes regionales, como José Gervasio Artigas, Francisco Ramírez, y el General Justo José de Urquiza.

Sin embargo la definición política estuvo vinculada con el propósito de superar las luchas facciosas, recurrentes en la provincia de Entre Ríos, como el levantamiento que culminara con el asesinato de Urquiza, durante la presidencia de Sarmiento, provocando la intervención militar del Gobierno Nacional contra López Jordán.

Desde la perspectiva de la Organización Nacional en la que se legitimaba la hegemonía de Buenos Aires por sobre el resto de las provincias argentinas, fue en Entre Ríos, donde se desarrollaron las pruebas para el *“anclaje civilizatorio”*, acorde con el modelo político de la época. Fue así como, en 1869 se creó en Paraná, la primera Escuela Normal de Maestros que funcionó como el *“centro irradiador de maestros competentes”* para todo el país.

Su primer director, entre 1870 y 1875, fue Georges Stearns responsable de orientar y dar respuesta a los problemas iniciales de una institución en formación y carente, en consecuencia, de normativa propia. La dimensión político- pedagógico se construyó con dificultades. Inicialmente se carecía de un *código didáctico* que facilitara la comunicación entre el director y sus docentes, y también de libros nacionales de Pedagogía.

La escuela fue instalada en la antigua Casa de Gobierno de la Confederación, dónde antes, había funcionado el Colegio de Paraná. El plantel docente era representativo del nuevo tiempo político: su director y las maestras habían sido traídas por Sarmiento de Estados Unidos y profesaban la religión protestante; otros dos maestros, incorporados en 1872, fueron los italianos: Pedro Scalabrini y Antonio Lauría.

Durante los tres primeros años el alumnado era escaso e inestable y para sostener la matrícula, el Gobierno Nacional implementó un sistema de becas.

Asimismo, en estos años, el edificio de la Escuela Normal de Paraná, se convirtió en escenario de los enfrentamientos armados entre las fuerzas nacionales y el caudillo entrerriano López Jordán. De acuerdo con lo que expresan algunas memorias relevadas, el director George Stearns implementó prácticas de instrucción militar con los alumnos, los que debieron tomar parte por la “*causa nacional*”.

En este contexto tanto la formación docente como la relación con el alumnado, estuvieron atravesadas por cuestiones ideológicas y políticas en la que confluían ideas de la Ilustración, del krausismo y del positivismo, con las confrontaciones entre los caudillos que resistían al proyecto de centralización política.

A ello habría de sumarse una sociedad que resistía al cambio y la modernización, expresando descontento ante la práctica del protestantismo por parte de los docentes extranjeros, explicándose así la escasa asistencia inicial a esta escuela.

A partir de 1874 y con el objetivo de superar dichas tensiones se incluyó en la currícula la materia Religión, Moral e Instrucción Pública, con carácter no obligatorio, y fuera del horario escolar.

Los primeros textos para los alumnos fueron los de James Wickersham, Superintendente de Instrucción Pública del Estado de Pensilvania, quién tradujo al idioma castellano sus libros: “*Métodos de Instrucción*” y “*Economía de las Escuelas: tratado sobre la preparación, organización, ocupaciones, gobierno y autoridades de la escuela*”. Posteriormente, se sucedieron otros títulos “nacionales” producidos por

el español, José María Torres publicados entre los años 1880 y 1890, entre los que se pueden mencionar: *“Primeros elementos de educación”*, *“Metodología para la enseñanza de la lectura, la escritura y la aritmética”*, entre otros.

En relación con los títulos de dichos textos, se puede apreciar la intención de *profesionalizar* la enseñanza y por añadidura, transformar al maestro en un *profesional* de la educación.

A tal sentido, Wickerham consideraba que la enseñanza en las escuelas debía impartirse por un profesional: *el maestro*, rentado y con estabilidad en su empleo; además de estar preparado para el dominio de las escuelas, conocer los métodos de instrucción, de cultura e y enseñanza de la historia, contar con formación política y sensibilidad social y además pertenecer a un *“partido liberal”*.

Tales consideraciones se sustentaban en el hecho que las *“contiendas sociales”* continuaban en las clases, motivo por el cual, el maestro debía poseer herramientas para sostener el manejo y el gobierno de la escuela; pues su rol, era *“formar buenos ciudadanos y buenos hombres”*.

Estos argumentos, provocaron nuevas tensiones en el ya irritado escenario paranaense, las que se agudizaron cuando el 21 de Octubre de 1875, el Ministerio de Instrucción envió una nota criticando al establecimiento por su escasa matrícula y solicitando a las autoridades el incremento de las secciones y el mejoramiento del nivel de enseñanza. Dicha situación provocó la renuncia de Stearns, quién fue reemplazado por el vicedirector José María Torres (1876-1885).

La situación dejó al descubierto otros conflictos relacionados con la difícil situación financiera de la escuela, la falta de pago a los docentes por parte del gobierno nacional, y el atraso en las becas de los estudiantes.

El Normalismo durante la gestión de José María Torres

Bajo la renovada conducción se modificó la normativa existente, y se establecieron nuevas reglas para el mejor funcionamiento y ordenamiento escolar. Las modificaciones incorporadas a la nueva preceptiva, tenían como propósito, la conformación *del “normalista como sujeto”*.

Para Torres, las escuelas normales debían poseer una disciplina especial. La misma se fundamentaba en el ascendiente moral de los profesores, el control sobre la vida privada de los alumnos, el rechazo por el desorden, la afirmación de valores como la austeridad y la mística del *deber servir*. La disciplina, debía concluir en la auto - disciplina por parte de los alumnos, hasta llegar a que los mismos, pudiesen *“gobernarse a si mismos”*.

La Escuela Normal de Paraná, debía estar bajo la orientación del Estado, por considerar que el deber de los gobernantes, era amalgamar la educación popular con las instituciones patrias, uniformarlas para alcanzar el *progreso*.

En esta estructura, la familia ocupaba un rol prioritario, y el propósito moralizante se lograría con la asignatura religión de carácter obligatoria.

Este discurso, que amalgamaba diferentes ámbitos de la vida de los alumnos, se acompañó con proclamas que por un lado favorecieron los rituales cívicos y por el otro, el rechazo a la participación política de los normalistas.

Así durante la dirección de Torres se produjo un desplazamiento de la educación con influencias positivistas, krausistas, pestalozzistas o froebelianos, reemplazadas progresivamente por otras más cercanas al *orden, la moral y las buenas costumbres*.

Tal eclecticismo pedagógico, que promovió el apartamiento de las vanguardias educacionistas, generó el progresivo abandono de los propósitos experimentales y ensayísticos, que caracterizaron en sus orígenes a la Escuela Normal de Paraná.

El Normalismo y la vida cotidiana de los estudiantes

La aparición del Normalismo como tendencia plasmada en institución, fue una alternativa posible para los aspirantes a realizar estudios formales en el país.

En este sentido, los estudiantes que concurrían a la Escuela Normal de Paraná, procedían en su mayoría, de diferentes provincias y debían contar para su ingreso con más de 16 años, buena salud, intachable moralidad y una instrucción que les permitiese emprender sus estudios. Desde sus inicios el gobierno nacional, destinó la cantidad de setenta becas, para solventar algunos gastos.

Los alumnos que provenían del interior del país, debieron enfrentarse con dificultades relacionadas con el alojamiento porque las escuelas normales, carecían de internados o residencias estudiantiles.

Tal situación provocó que los alumnos tuviesen que albergarse en pensiones o viviendas particulares, para lo cual utilizaban el dinero de sus becas.

Una situación similar se repitió en la Escuela Normal de Preceptoras de Concepción del Uruguay. Aunque en este caso la institución consideraba “peligrosa”, la permanencia de mujeres en internados separados de sus familias.

Tales circunstancias y ante la escasez de recursos económicos de parte de los estudiantes y la falta de respuestas de ámbitos oficiales, los mismos alumnos se organizaron en asociaciones de “ayuda mutua”, alternativas que resultaron ser formas organizativas propias del “normalismo”. En el marco de la promoción de las acciones solidarias, los propios alumnos se reunían para solventar las contrataciones colectivas de cocineras y entre otras cuestiones, la subvención de las viviendas compartidas.

El Normalismo y la democracia política

Los normalistas tenían como “*mandato político*”, incorporar a Entre Ríos en el proceso de modernidad, acorde con la época. Muchos de los egresados se incorporaron a las filas conservadoras, o militaron en el liberalismo.

En este sentido, Beatriz Bosch menciona que “*diez normalistas paranaenses llegaron a ser gobernadores de la provincia*”, mientras que otros, se desempeñaron en cargos legislativos o en ministeriales del orden provincial y nacional.

En 1876, la provincia se incorpora al proyecto roquista después de la derrota del último jordanista en Alcaracito.

En este escenario, el gobernador Eduardo Racedo (1883-1886), inaugura para Entre Ríos, una nueva etapa relacionada con el proyecto político, representado por Roca en el orden nacional. Mas allá de ser roquista, Racedo contó con el apoyo de muchos ex jordanistas en la década del 80' y formó junto con Miguel Laurenecena, futuro fundador de la UCR provincial, el partido Popular -escisión del PAN-, que luego se enfrentaría con los sectores conservadores del Gobernador Basavilbaso (1887-1891).

Esta situación convierte a Racedo en una figura contradictoria; mientras se manifestaba cercano al roquismo, mantenía también, una relación de apertura hacia los nuevos actores políticos.

Tales circunstancias hicieron que muchos jóvenes normalista paranaenses adhirieran al Raceismo, considerando que su proyecto político encarnaba la acción democratizadora y modernizadora, contrapuesto con los sectores conservadores locales.

En esta línea de pensamiento, finalizando el siglo XIX, Racedo, interviene activamente en la Unión Cívica y participa de la Revolución del '90 apoyando a Leandro Alem.

Mientras tanto, durante la gestión de José María Torres al frente de la Escuela Normal de Paraná, y a partir del acercamiento de normalistas a la Unión Cívica y

luego a la Unión Cívica Radical, el discurso retórico impregna la docencia-política y al normalismo.

El Boletín de Educación de 1894, haciéndose eco estas cuestiones publica una serie de artículos tendientes a neutralizar las prácticas políticas del docente, que impactaban sobre la sociedad entrerriana. La mencionada serie de publicaciones se registra bajo el título: *“Dirección moral del maestro”*.

Este contexto político – educativo, fue propicio para el surgimiento de proyectos del gobierno nacional, orientados a la supresión de las Escuelas Normales, al hacer cargo a sus egresados del malestar público en las provincias. La clausura de las escuelas normales no pudo concretarse y el espíritu normalista se fortaleció por considerárselo como *“la civilización de la política”*

Durante el primer año del nuevo siglo, y en medio del malestar político, la cuestión del normalismo nuevamente formó parte de la agenda política de funcionarios nacionales. En esta oportunidad llegó al Congreso de la Nación y se plasmó en el debate de dos entrerrianos: Enrique Carbó y Osvaldo Magnasco. Este último, Ministro de Justicia e Instrucción Pública durante la segunda presidencia de Roca, quién consideraba que la educación pública - especialmente secundaria y técnica - era factor decisivo para la modernización del país.

Su gestión se caracterizó por la creación de escuelas técnicas industriales y agropecuarias, como así también el envío al Congreso de la Nación de una Ley de Educación Técnica y Secundaria que pretendía reemplazar por escuelas técnicas, algunas de las escuelas normales formadoras de maestros.

El proyecto generó un amplio debate en la Cámara de Diputados; la discusión fue encabezada por el ex normalista y legislador Alejandro Carbó. Sus argumentos se basaron en el principio de igualitarismo educacional, el rechazo al cierre de escuelas, la libertad de elección y, entre otras cuestiones, que la educación secundaria continuara bajo el control del Estado Nacional. En este sentido Magnasco argumentaba que las escuelas secundarias debían pasar a la órbita de las provincias. Finalmente, el parlamento rechazó el proyecto.

Durante los inicios del siglo XX, y en el marco de una nueva crisis política, fueron sancionados algunos docentes de la Escuela Normal de Paraná, acusados de suscribir convocatorias políticas. En virtud del decreto del ejecutivo que prohibía a los docentes participar en actividades políticas por considerarlas *“perniciosas para los intereses de la educación”*, fueron suspendidos sin goce de haberes los profesores Leopoldo Herrera, Ernesto Bavio y Fermín Uzín.

Bavio reivindicaba el derecho de los docentes a actuar en política preguntándose ¿por que el profesor no ha de ejercitar sus derechos políticos, con todo interés, amplia y enérgicamente, fuera de sus horarios de clases? Sus argumentos provocaron nuevas polémicas y abrieron otros interrogantes sobre el trabajo del docente: la vocación y su condición de trabajador, temas puestos de manifiesto desde el discurso normalista.

Luego con la promulgación de la Ley de Sufragio de Sáenz Peña (Ley 1871), se inauguró una nueva etapa de democratización que habría de repercutir en el normalismo entrerriano, ante lo cual se repitieron las sanciones a los docentes que participaban en política.

En 1914, el entonces Director del Consejo General de Educación Manuel Antequeda exoneró al Subinspector de Campaña Carmelo Reinoso por su insistencia en participar activamente en política, asistir a asambleas y difundir sus ideas proselitistas.

Este caso, considerado paradigmático en la educación entrerriana, advierte las contradicciones entre el discurso oficial y las prácticas de los actores educacionales.

Conformación de la estructura organizativa de la educación provincial

La nueva Constitución Provincial de 1883, sancionada durante la gobernación de Racedo, permitió limitar en el ámbito político los conflictos territoriales y, en el plano educativo, el establecimiento de una educación gratuita, laica y obligatoria, anticipatorio de la Ley 1420, sancionada un año después.

En relación con la nueva legislación cobraba sentido el Poder Legislativo que tenía la potestad de dictar planes o reglamentos de educación, siendo las municipalidades el órgano de aplicación.

Desde el punto de vista administrativo se crearon el **Consejo General de Educación** (CGE) y los Consejo Escolares Departamentales (CED). En 1886, por Ley Provincial 1303, se reglamentó el Artículo VII de la Constitución que establecía que los cargos de Director del Consejo General de Educación y los cuatro vocales serían nombrados por el Poder Ejecutivo, con acuerdo del Honorable Senado Provincial - sistema aun vigente -.

Los Consejo Escolares Departamentales dependían del CGE, y estaban formados por miembros elegidos por el Poder Ejecutivo, aunque los mismos eran sugeridos por los municipios. A su vez los maestros eran propuestos por los CED y su nombramiento estaba a cargo del CGE.

Por otra parte, los inspectores eran nombrados por el Poder Ejecutivo y tenían la función de controlar las escuelas públicas y particulares, y garantizar así la eficacia en la aplicación de las técnicas pedagógicas. Este criterio permitió la centralización del poder, y la descentralización de las políticas educativas establecidas desde el gobierno central.

Con estos instrumentos el gobierno provincial logró implementar entre los años 1883 y 1914 un verdadero dispositivo de control, que fue disminuyendo en tanto se desaceleró el flujo migratorio y en forma progresiva la población provincial se fue nacionalizando.

En tanto en 1886, se creó el “*cuero de inspectores*” y estableció como condición para acceder a los cargos, contar con un mínimo de cinco años de servicio en escuelas públicas y ser profesores Normales Nacionales.

El rol de los municipios y del Estado provincial

La acción vecinal fue de suma importancia para que los distritos contaran con escuelas fiscales, de acuerdo con sus propias demandas y necesidades.

Hacia 1883 existían distribuidas en catorce departamentos de la provincia, 91 escuelas fiscales y 46 particulares, mientras que en 1887 las fiscales aumentaron a 104 y las particulares a 73.

En la etapa previa a 1883 el esfuerzo particular había superado la acción de la provincia, así en 1875 sobre un total de 175 escuelas primarias, 70 de ellas eran provinciales, 21 municipales, y 82 particulares.

En este marco, se puede ponderar el discurso de los inspectores de escuelas que, por un lado, promovían la participación vecinal y, por el otro, cuestionaban a los propios organismos que representaban.

Las críticas de los inspectores a la acción municipal anticiparon las modificaciones que, en 1903, provocarían la desaparición de los CED, cuyo resultado fue la pérdida de las autonomías municipales.

En esta línea de pensamiento, se podría analizar también el rol privilegiado que, en el imaginario social, habían adquirido los Inspectores de Escuelas.

Este privilegio, surgido presumiblemente a partir del contacto de los inspectores con los diferentes sectores de la sociedad civil, les permitió hacer recomendaciones a maestros y vecinos, exhortándolos a no esperar todo del CGE y generar instancias intermedias de organización.

Dicho criterio, cercano al “ideario normalista”, se contraponía con el accionar corporativo de los inspectores de escuelas, en el territorio provincial. El mismo podía mediar en la relaciones entre el gobierno representado por el CGE y municipalidades a través de los CDE e interactuar con los directores.

La autoridad del inspector fue cada vez mayor, tanto como el poder que concentraban; esto les permitió alimentar tendencias pedagógicas unificadoras, en detrimento de las particularidades locales y regionales.

Las escuelas particulares fueron objeto de su más estricto control y vigilancia; para 1890 las mismas llegaron a ser 122, subvencionadas y distribuidas estratégicamente en el territorio provincial, mientras que se suprimieron 49 escuelas fiscales.

Durante estos años los inspectores también recomendaban que tanto los directores como los maestros ejercieran una conducta ejemplar dentro y fuera de la escuela y hasta pasaron a controlar puntualmente la vida privada de los docentes.

Como respuesta a la acción de los inspectores y el incremento de las escuelas particulares en la provincia, se escucharon voces que impulsaban el cierre de las mismas, basadas en su falta de cumplimiento con lo que sería la currícula oficial, el desconocimiento de la Ley de Educación y la escasa llegada del CGE a los distritos de la provincia.

Situaciones como estas generaron enfrentamientos entre inspectores y directores, y expresiones “tolerancia para la convivencia” formaron parte de los discursos de los inspectores por sobre la palabra de algunos directores de escuelas fiscales de Entre Ríos.

El Normalismo: la democratización del conocimiento

La Constitución de 1883 había forjado una fuerte representación municipal, mientras que, a partir de la sanción de la Constitución de 1903, estas facultades se vieron cercenadas.

En Entre Ríos, con la llegada del radicalismo a los municipios se produjo una apertura en materia de educación. Es en este contexto que los conservadores trataron de avanzar sobre el escenario educativo considerándolo como el espacio adecuado donde plasmar su ideario. Tal situación se produce en medio de la pérdida de representación provincial, a causa de la baja del número de escuelas fiscales en el territorio.

Para el desarrollo de sus fines, y considerando la vinculación de la población con el asociativismo, es que se promueve la creación de bibliotecas, sociedades de beneficencia y mutuales educativas. Dichas acciones, estimuladas desde el Consejo General de Educación, se consideraron fundamentales para la difusión y la democratización del conocimiento, y acordes con camino hacia la ilustración, la solidaridad, paso necesario para incorporar el país a la modernidad.

En este sentido el Normalismo aportó recursos humanos e ideología a la construcción de las nuevas sociedades educativas, tal es el caso del “Centro Alberdino” de la ciudad de Paraná que, en la actualidad, mantiene vigente sus objetivos fundacionales.

EL Normalismo: laicismo, catolicismo social y anarquismo.

La apertura democrática iniciada en 1914 por el primer gobierno radical de Laurencena-Etchevehere, trajo consigo disputas entre los nuevos y viejos actores políticos y sociales de la provincia. En el ámbito educativo, las opiniones encontradas fueron a partir de la laicidad de la educación. En 1915 se produjo un conflicto entre el Arzobispado y la Escuela Normal de Paraná.

Parte de estas discusiones que repercutieron en la sociedad entrerriana, fueron difundidas por los periódicos liberales de la época, como es “El Diario” de la ciudad de Paraná.

El Normalismo: el pase a la jerarquía universitaria

En la década del '20 el normalismo recibió una ruptura importante debido a la creación de un espacio pedagógico dentro del ámbito universitario. El 18 de Marzo de 1920, por Ley 1597, el Poder Ejecutivo Nacional crea la Facultad de Ciencias Económicas y Educativas dependiente de la Universidad Nacional del Litoral.

La nueva facultad, que irrumpe en el espacio fundador del normalismo, se enmarca en las políticas irigoyenistas que en Entre Ríos encabezaban los radicales Celestino Marcó- Emilio Mihura (1918-1922).

La Escuela Normal de Paraná pasó a ser una “*escuela de maestros*” anexa a la Facultad; ésta última, tenía a su cargo la Carrera de Filosofía y Educación, que reemplazaba los seis años que el normalismo destinaba a la formación de

profesores. La ley establecía que la nueva facultad se instalaba sobre la base de Escuela Normal de Paraná, cuyos docentes, si así lo quisieran, podrían continuar sus estudios pedagógicos universitarios.

El tránsito de una estructura a otra se realizó con tensiones y conflictos; la nueva estructura formativa cuestionó la tradición *pedagógica normalista*, fuertemente arraigada en la provincia, dando pie al debate sobre quienes eran los herederos del saber: los maestros normalistas o los nuevos profesores egresados de claustros universitarios.

Las dos posiciones enfrentadas -maestro normal o profesor universitario- estuvieron a la vez influenciadas por los postulados de la Reforma Universitaria de 1918.

Dichas influencias se harían sentir en la provincia, y las modificaciones impulsadas por docentes y alumnos, producirían nuevos cambios y también el surgimiento de los Centros de Estudiantes.

En 1928 se crearía el “Centro Juventud”, cuyo brazo político fue el periódico “Juventud” que enarbolaría una posición crítica frente al nuevo acontecer universitario.

Las principales críticas se centrarían en el plantel docente del claustro conformado por profesores de Buenos Aires y La Plata, con solo dos entrerrianos: Filiberto Reula y José Serrano. Otro motivo de crítica sería el excesivo gasto que demandaría la nueva institución educativa.

Asimismo docentes, como Beatriz Bosch - egresada de la Escuela Normal de Paraná -, apoyarían el advenimiento de la nueva institución.

En 1931 el Centro Juventud acompañó el cierre de la facultad y su transformación en Escuela Normal Superior.

Otro normalista, el profesor Elio Leyes - que posteriormente dirigió la Universidad Popular de Paraná y también acompañó el cierre de la institución - expresaba en una autocrítica que *“el cierre de la facultad significó un retroceso y una pérdida en el nivel universitario”*.

Estas cuestiones se dieron en un marco de internas políticas dentro del mismo radicalismo: irigoyenistas y alvearistas que determinaron el cierre definitivo de la institución, primera facultad pedagógica del país.

En su devenir la Escuela Normal de Paraná atravesó diversas transformaciones. Primeramente, se convirtió en Facultad de Ciencias Económicas y Educacionales (1920-1931), luego pasó a funcionar como Escuela Normal Superior (1931-1932), y posteriormente en el Instituto Nacional del Profesorado Secundario (1932-2001). Actualmente la Escuela Normal de Paraná, forma parte de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER).

La particularidad del Normalismo entrerriano. Voces y tonalidades en la Escuela Normal de Paraná.

Norma Fernández Doux es profesora de filosofía y pedagogía de la UADER. Posee 42 años de ejercicio en la profesión y realizó su perfeccionamiento por todo el país a lo largo de estos años. Ha tenido cátedras a cargo en el nivel superior y en el nivel universitario y, actualmente - próxima a jubilarse -, ha pedido una afectación al

rectorado de la UADER, para escribir la historia de la Escuela Normal de Paraná “José María Torres”, tarea a la cuál se encuentra abocada en estos últimos años.

Referente ineludible en cuanto a la historia de la institución entrerriana de la cuál ella es egresada, Norma Fernández Doux es una estudiosa cuya consulta es ineludible cuando de normalismo entrerriano pretendemos hablar.

En una entrevista realizada a la profesora Norma Fernández Doux en octubre del corriente año, ésta expresaba la particularidad que tuvo en Normalismo Entrerriano cuyas características lo diferencian de lo que se denomina el Normalismo Argentino.

Transcribimos aquí algunas partes del mencionado reportaje realizado exclusivamente a los fines del presente trabajo.

Consultada acerca de la impronta que el normalismo dejó en toda una generación de argentinos muchos de los cuáles llegaron a ser luego funcionarios del estado nacional y de los estados provinciales, la profesora Fernández Doux expresaba lo siguiente:

“Hay una impronta normalista en la última mitad del siglo XIX y por lo menos la primera mitad del siglo XX. El sentido de lo patriótico, el sentido del bien común, el culto por los símbolos nacionales, el respeto por la constitución nacional, el respeto por constituirse asimismo o concebirse como funcionarios de Estado, el convencimiento de que la educación es un factor de progreso, el cumplimiento de la obligación, del desempeño profesional como un deber que hacía al bien de la República, esa conciencia de deber cumplido y esa satisfacción del deber cumplido en una actitud de entrega y de ofrenda evidentemente para el progreso de la nación,

son altos valores que guiaron la acción de los principales de ellos. Eso se puede ver a través de la biografía de los distintos personajes que marcaron rumbos y que incluso habiéndose destacado algunos de ellos en la gestión pública defendieron la causa de las escuelas normales y defendieron la causa de la educación popular con una fuerza, con una energía, con un poder de convencimiento, gracias al cual incluso cuando el piso tembló para la estabilidad de las mismas escuelas normales lograron mantenerla.”

Teniendo en cuenta que la Escuela Normal de Paraná es la primera escuela normal del país de cuyas aulas salieron los maestros que se dispersarían luego por todo el territorio argentino y siendo una institución que perdura hasta nuestros días atravesada de historias varias y múltiples determinaciones, le preguntamos a la Profesora entrevistada acerca de las etapas que vivió esta importante institución:

“...la etapa histórica, es decir, la primera Escuela Normal, que va a ser también, Escuela Normal de Profesores, se extiende entre 1871 cuando comienza a funcionar la escuela, el 16 de agosto de 1871, hasta 1919. ¿Por qué hasta 1919? Porque con la creación de la Universidad Nacional del Litoral en 1919, que es el acto mas concreto de la reforma universitaria de 18’ en esta zona de país, la escuela Normal quedó anexa a la facultad de Ciencias Económicas y Educacionales, y comienza una segunda etapa que se va a extender hasta golpe de Estado del Gral. Uriburu 1930. Hay un tercer momento que iría de 1931 a 1933, donde nos encontramos con la Escuela Normal Superior, en donde ya va a tomar el nombre de “José María Torres”, por iniciativa de su ex alumno Maximio Victoria que va a venir como interventor de la escuela. En 1933 se crea el Instituto Nacional del Profesorado, que

absorbe los profesorados que estaban trabajando como parte de la Escuela Normal, entonces, la Escuela Normal quedó con su jardín de infantes y con la formación del magisterio y los cursos de profesorado, pasaron al Instituto Profesional del Profesorado. Esta situación duró de 1933 a 1969. Con la reforma de 1970 la Escuela Normal, incorpora otra vez dos profesorados, el profesorado de jardín de infantes y el profesorado en educación primaria y se convierte nuevamente en Escuela Normal Superior. Esa situación de 1970 duró hasta el año 2000, en que la Escuela Normal, es anexada otra vez por una universidad, en este caso la Universidad Autónoma de Entre Ríos en todos sus niveles.”

Nos surge a partir de lo dialogado con esta experta una pregunta que atraviesa la cuestión del normalismo en forma transversal. Lo que fue una pedagogía predominante en nuestro país como política del Estado Nacional, ¿tuvo sus particularidades en la Escuela Normal de Paraná cuyas aulas fueron testigos y pioneras en la formación de maestros?, ¿hay un normalismo entrerriano que se pueda diferenciar del normalismo argentino? , a lo cuál nuestra entrevistada responde, sin dudas, afirmativamente:

“...a veces cuando dicen normalismo argentino o quieren decir de mí como una estudiosa del normalismo argentino, yo no acepto eso. Porque, si bien, hay programas uniformes que se establecían para todas las regiones del país, es decir, todas las escuelas normales tenían los mismo programas, por ejemplo, al factor autóctono no puede descuidarse, es decir, por alguna parte se filtra y así como nosotros decíamos, aquí en Paraná, no solamente se puede hablar de una confederación Argentina a nivel político, sino que se podría hablar de una segunda

confederación a nivel de estudiantes, porque no solamente había profesores de distintas procedencias, sino que del centro y del norte del país prácticamente vinieron de todos de algunos lugares de las provincias que habían estado representadas incluso en épocas de la Confederación. Entonces nos imaginamos, la cantidad de tonadas que habría habido en la escuela, las historias personales, las historias de las respectivas provincias, muchos de ellos, eran descendientes de caudillos, como el caso mismo de Rosario Vera Peñaloza. Muchos eran descendientes de personas que políticamente habían intervenido en el país. Muchos venían de provincias donde las impronta indígenas habían sido muy fuertes, tal es el caso de las provincias del noroeste y de las provincias del nordeste también, como el caso de Corrientes. Venían con sus creencias, venían con su magia, venían con sus tonalidades, y costumbres. Muchos de ellos cuando venían ya eran mayores de 16, 17, incluso venían con otros estudios y eso le daba una impronta, indudablemente que decíamos, a pesar de las exigencias generales de programas únicos, el alumno trae también sus propios bagajes, de la misma manera de que a pesar del pregonado laicismo, muchos alumnos egresados de esta escuela, con el tiempo fueron sacerdotes.

Entonces, dentro de esas líneas yo entiendo que la gran tradición pedagógica entrerriana, también influyó en ese amor a la docencia, en ese amor al sentido del deber, en ese respeto a la mística normalista, en muchísimos de ellos, que lo hicieron extensivos a otras provincias donde se desempeñaban y que hicieron que el maestro entrerriano fuera reconocido por sus propios quilates.”

Reconocidas las particularidades entrerrianas del normalismo y habiendo recorrido el mismo en sus diferentes facetas y cambios e intentando proyectar una mirada al futuro que nos sirva para construir a partir del devenir de la historia de nuestro sistema educativo, le planteamos a Norma Fernández Doux una pregunta que nos permita vislumbrar lo que viene después del normalismo.

“Después del normalismo hay distintas búsquedas. Pero lo que nosotros observamos es que ninguna de esas búsquedas alcanzó al momento para construir una cultura.

Hubo distintas influencias, distintas corrientes de pensamiento, distintas líneas provenientes de la psicología, provenientes de la sociología, influencia de la pedagogía norteamericana a nivel del funcionalismo, influencia de la corriente francesa últimamente, especialmente, de líneas que se derivan de la sociología francesa, líneas que vienen de mucha influencia en su momento de la línea piagetiana, de la línea lacaneana, de la influencia de Foucault, en su momento, a través de la influencia freudeana. Es decir, corrientes que vienen a nivel de otras disciplinas que impactan, indudablemente, en lo que es el proceso pedagógico y en consecuencia, la función de un docente como la del alumno y la forma de construir saberes. Eso es evidente que las líneas han llegado porque, obviamente, el personal se va renovando constantemente y las distintas relaciones pedagógicas han sido educadas conforme a distintas ideas y en algunos casos, distintas ideologías también, pero, falta una cultura nueva, con sus características, con sus principios, con sus fundamentos, como capaces de dar una tónica a su vida profesionalmente, con líneas y con proyectos donde logremos, logros, valga la redundancia, pero

logros afianzados, decisivos, que vuelvan a darle a la institución esa impronta que una vez tuvo. Ser egresado de la Escuela Normal era un sello distintivo. Yo misma que soy egresada de la promoción 63', cuando terminé el profesorado en el año 68' y me fui a trabajar a Oberá en la provincia de Misiones, el Director de la escuela que me recibió, me acuerdo que me dijo: "empiece nomás a trabajar y a medida que vaya completando sus papeles me los presenta, porque yo se como los educan a ustedes en Paraná" y lo mismo pasó con el numeroso contingente de, que ya en mi tiempo, pobló especialmente las aulas del sur del país, de Neuquén para abajo, donde la presencia de educadores entrerrianos fue una presencia sumadamente fuerte. Yo me fui para el norte, probablemente llevada por mis misma raíces, porque yo soy correntina, pero yo trabajé en el norte durante 20 años y obviamente, ser egresado de esta escuela era un sello distintivo ante cualquier claustro profesional."

Y esa es la respuesta que nos revela tal vez la punta de una idea a seguir, la búsqueda de la posibilidad de construir una cultura nueva en torno a lo educativo que nos permita renovar contratos con nuevas improntas adecuadas al correr de nuestros tiempos.

2.1.3.2.- Manuel Antequeda y la fundación de escuelas

Las particularidades de una arquitectura institucional

En el marco del diseño de país propuesto por la generación del 80', el Estado asume el manejo ideológico y económico educación.

A partir de 1884, con la sanción de la Ley 1420, la educación adquiere la categoría de común, gratuita, laica y obligatoria, para el nivel primario, en todo el territorio nacional. Para la ejecución de tales postulados, el Consejo Nacional de Educación, atiende y centraliza, el proyecto educativo en su totalidad.

Como soporte de esta política de estado, se implementaron distintos planes para la construcción de edificios escolares con una inversión económica, no superada en las siguientes décadas.

En la provincia de Entre Ríos, la obra habría de quedar a cargo, del Prof. Manuel Antequeda.

Manuel Antequeda había nacido en Mendoza en el año 1860 y llega a Entre Ríos habiendo obtenido una beca en su condición de mejor alumno, para seguir sus estudios secundarios en la Escuela Normal de Profesores, título que obtiene en el año 1879, de mano del mismísimo Sarmiento. Entre 1903 y 1914 ejerce el cargo de Director General de Escuelas, conferido por el gobierno provincial, período durante el cual se construyen el mayor número de establecimientos que registra nuestra historia. En 1917, es designado rector del colegio Nacional Carlos Pellegrini de Buenos Aires y en 1920, muere en la ciudad de Santa Fe. Actualmente, sus restos descansan en el cementerio de la ciudad de Paraná.

Los primeros años del siglo XIX, simbolizaron para la educación, la época de esplendor del normalismo y el positivismo.

Cuestiones como estas, requirieron la puesta en marcha de planes y proyectos educativos, vinculados a la construcción de edificios escolares, acordes con las nuevas tendencias pedagógicas.

En tal sentido se observan creaciones como: los Colegios Nacionales, considerados por Joaquín. V. González “*modeladores de las nuevas clases sociales*” (1896). En igual sentido, el proyecto Magnasco, sentó las bases de las *escuelas industriales* (1899) y el proyecto Saavedra Lamas, incorpora los *secundarios especializados* (1916), que serían la base del plan de *alfabetizar y nacionalizar* a la maza de inmigrantes que habitaban el campo y las ciudades; proyecto que conduciría el radicalismo de esos años.

El Plan Antequeda

En Entre Ríos, el gobierno del Dr. Enrique Carbó, implementó el primer Plan de Construcciones Escolares de la provincia.

Las escuelas creadas durante su gestión, desplazarían las de gestión local, confesionales y aquellas fundadas por las diferentes colectividades de inmigrantes.

La implementación de dicho plan, requirió de la construcción de *prototipos*, cuyos indicadores básicos deberían contemplar cantidad de alumnos y categoría de la escuela, es decir, si las mismas funcionarían como elementales, infantiles o superiores. Otro de los indicadores fue la capacitación que ofrecerían, en este caso, normal, técnica agropecuaria. Finalmente, si las mismas se localizarían en ámbitos rurales o urbanos y la población escolar estaría orientada a varones, mujeres o mixtas.

Inicialmente, la edificación escolar fue pensada a partir de terrenos disponibles, considerando dimensiones acordes con las necesidades poblacionales, ubicación

geográfica y condiciones de urbanidad y ruralidad. Estas características, prefiguraron modelos arquitectónicos similares entre sí, aunque no idénticos.

En Entre Ríos, un caso singular los constituye la Escuela “Alberdi”.

En términos de arquitectura escolar, la experiencia se basaría en la adaptación de una casa de uso familiar, acomodada para uso escolar.

Dicha casa que había pertenecido a la familia Febre, en 1904, fue adquirida por el Estado provincial, para construir allí, la Escuela Normal de Maestros Rurales “Juan Bautista Alberdi”.

El lenguaje arquitectónico

Las diferentes expresiones arquitectónicas que marcarían el ciclo histórico de referencias, podría considerarse de tipo **ecléctico historicista**.

Dicho concepto, expresaba el pensamiento de la época que relacionaba a la escuela, con el *“templo del saber”*.

La tecnología implementada fue de tipo tradicional, la construcción se realizaba sobre ladrillos, con estructuras y perfiles de acero y la techumbre de *teja o chapa*.

En Entre Ríos, quedan pocos ejemplares de edificios escolares, que puedan dar cuenta, de otros sistemas utilizados durante la época, como fue el tipo de construcción sobre *módulos prefabricados de madera*.

En relación con este sistema, desarrollado por la empresa “Perazo hnos”, se observa como testimonio la “*escuela de tablas*”, existente en la ciudad de La Paz.

Durante éste período, en Entre Ríos, se construyeron edificios escolares, de singular arquitectura, algunos de los cuales se detallan a continuación:

- Escuela “Juan Bautista Alberdi” (Diamante-Paraná).
- Escuela Profesional de Mujeres “Enrique Carbó” (Paraná)
- Escuela Taller “Manuel Antequeda” (Paraná)
- Escuela Profesional de Mujeres del Uruguay (C. del Uruguay)

En relación con estos modelos de arquitectura escolar, nos surgen interrogantes que abrirían nuevas posibilidades de investigación. Algunos se refieren a la cantidad y localización de las escuelas construidas a partir del Plan Antequeda.

Otros aspectos se vinculan con la implicancia a nivel regional y nacional de cada uno de los planes, como así también, conocer la perdurabilidad en el tiempo de estos edificios.

2.1.3.3.- El caso de la Escuela Normal Rural Superior “Juan Bautista Alberdi”

Una mirada sobre el modo de “ser alberdino”

Durante la gestión de Manuel Antequeda, como Director del Consejo General de Escuelas, se inauguró, el 17 de Julio de 1904, la Escuela Normal Rural Superior “Juan Bautista Alberdi”, en Paraná. Se trató de una institución formadora de maestros especializados para ámbitos rurales, única en su género en América.

Viajeros de fines del siglo XIX, estudiosos de los factores de progreso en Europa y Estados Unidos pregonaban un cambio en la orientación educativa vinculada con las necesidades del ambiente del niño.

El concepto naturalista de Rousseau hacía eco en los educadores y en diversas publicaciones donde se hablaba acerca de la educación en el ambiente agrícola. Se presume que de estas fuentes bebería Antequeda para, años después, fundar la escuela Alberdi.

Autores como Williams James, Pestalozzi, John Dewey afirman *“que lo interesante es aprovechar el ambiente del niño, los elementos de las industrias locales...”*

Antequeda, hombre estudioso e informado, desarrolla en los primeros años de su actuación pública en la provincia de San Juan, una intensa obra inspirada en esas corrientes: incorporación de tareas manuales en el Colegio Nacional, prácticas agrícolas industriales en el curso de aplicación de la Escuela Normal, etc.

En el año 1904, durante el gobierno de Enrique Carbó y siendo el Profesor Antequeda Director General de Escuelas, funda la Escuela Normal para Maestros Rurales cuya enseñanza será teórica práctica.

Un viejo edificio, antes estancia de los Febre, se transforma a fuerza de mucho ingenio y poca plata en la primera Escuela Normal Rural de América.

Los jóvenes concurrían a la Escuela Alberdi desde los más remotos lugares de la provincia y de otras provincias también.

En 1908 egresan los primeros maestros alberdinos y así comienzan estos docentes a educar para nuestra tierra y desde ella.

Allí convivían los futuros maestros durante 3 o 4 años (según la época) y se formaban en las ciencias básicas, la pedagogía y las diferentes labores agropecuarias.

“yo soy maestro normal rural porque además de las materias pedagógicas teníamos 4 o 5 materias por año rurales: citricultura, zootecnia, lechería, pastura, o sea siempre teníamos 4 o 5 materias para preparar al maestro porque ese maestro iba a ir a la zona rural.”

Así describe Roberto Gervasoni, Maestro Rural egresado de la Escuela Alberdi, las áreas de formación específica del maestro rural.

En su decreto fundacional se estipulaba que “La enseñanza de la escuela será teórica práctica, dándole a esta última especial preferencia.

La duración de los estudios era de 3 años. El aprendizaje comprendía las siguientes materias: Idioma Nacional, Pedagogía, Instrucción Cívica, Moral, Caligrafía, Dibujo, Aritmética, Geometría Aplicada, Historia, Geografía, Agricultura y Ganadería, generales y especiales, Elementos de Física y Química experimentales, Nociones de

Historia Natural, Anatomía, Fisiología e Higiene, Trabajos prácticos en el campo, gabinete y talleres.

Para la realización de estos propósitos el establecimiento tenía anexo una Escuela Rural Modelo, con un edificio ad hoc y todas las dependencias propias de una chacra escolar, donde los alumnos maestros practicaban la enseñanza, y además contaba con las herramientas y útiles necesarios, una biblioteca rural, un laboratorio agrícola, un depósito de semillas, un taller de carpintería y herrería, y un pequeño plantel de animales para las necesidades del establecimiento y prácticas ganaderas.

Una vez egresados los maestros rurales, se dispersaban por toda la provincia de Entre Ríos y por el territorio nacional.

En la entrevista realizada a Juan Carlos Deveze, maestro alberdino y miembro del Centro Alberdino nos expresó lo siguiente en relación a los destinos de los maestro egresados: *“fijate en este mapa⁶, todos esos puntitos, son todos alberdinos que están dispersos por el país. Por supuesto que en Entre Ríos pusimos al tanteo porque hay muchos. Nosotros tenemos actualmente más de 2000 direcciones de alberdinos de todo el país, con quiénes nos comunicamos, otros residen en el extranjero. En España, Israel, República Dominicana, Estados Unidos, Alemania, Uruguay, y otros que no sabemos para donde han ido.”*

En sus labores diarias, el maestro rural, combinaba los saberes científicos con los propios de su actuación en zonas de campo.

⁶ Ver Mapa en Tomo II - Anexo V – Página 18.

“En el campo nosotros terminábamos al mediodía de dar clases pero a la tarde alguien venía porque se había lastimado el hijo, el otro porque le dolía la panza, el otro porque no tenía el caballo, otro porque tenía que renovar el carné de marcas, otro porque el auto no le arrancaba, o sea, era un poco como un ping pon.”

El maestro alberdino va adquiriendo así, a través de su desempeño, un saber y una cultura más allá del aula, que suma a los conocimientos de su formación.

Su trabajo en zonas rurales lo aúna con el criollo y su familia, pero también con el inmigrante que trabajaba la tierra y se incorporaba a la ciudadanía argentina, muchas veces a través de la educación de sus hijos. Así nos lo cuenta el maestro Ricardo Camarano quién comenzó su labor docente en una escuela de campo en la cuál estuvo durante siete años.

“La mayoría de los alumnos, eran hijos de alemanes, rusos alemanes, alemanes del Volga. Chicos que: aprendían a hablar en el idioma de sus padres y antes de mandarlos a la escuela, empezaron a hablar el castellano, así que lo que eran esos chicos de primer grado, casi no nos entendíamos, en fin, por lo menos, hicimos todo lo posible... empecé a vivir en la escuela, porque no había pensión, pero una familia vecina me ofreció pensión: los Rein, ambos, marido y mujer, alemanes del Volga. Los primeros días que fui, medio que me chocaba que hablaban entre ellos su idioma, pensaba “estarán hablando mal de mí”, medio que me molestaba, pero después me fui acostumbrando y después me adapté muchísimo a ellos, a sus comidas, a sus diversiones. Fue muy lindo porque, hasta cierto cariño tomé por ellos. Eran duros, como buenos alemanes, pero serviciales en darte un mano, en ayudarte en lo que podían, porque nosotros, en la escuela, no veníamos a la ciudad

todos los días, muchas veces porque no alcanzaba la plata, otras veces porque no se podía porque llovía, a veces, pasábamos quince día a un mes sin volver a nuestras casas, pero yo lo pasé muy bien, porque me acostumbré a convivir con ellos. Fiestas que había, casamientos en iglesia protestante que se produjeron cuando yo estaba, yo concurría, en fin, nos hicimos casi de la familia con ellos, tanto la señora, como el señor y ya tenían hijos grandes que eran alumnos míos, convivíamos prácticamente y no solamente con esa familia, yo visitaba a todos los padres de familia de los chicos, y bueno, compartía con ellos, me invitaban a cenar, me adapté mucho a ellos. Al principio, me costó, las costumbres no eran las mismas, me acostumbré a sus comidas, a su forma de hacer las cosas, la pasé muy bien, les agradezco enormemente porque me hicieron sentir bien. Era muy divertido, Por lo menos creo, que me apreciaban y los apreciaba a ellos.”

A poco más de 40 años de fundada la escuela y con una buena cantidad de egresados trabajando en diferentes latitudes, se creó en 1945 el Centro Alberdino.

Sus sedes fueron cambiando y habitando diferentes negocios de ex alumnos de la escuela o de sus familias. Así la institución se fue plagando del espíritu que hoy conserva y que sirve de propagador de ese modo de ser alberdino tan particular y contenedor de los alumnos que hoy concurren a ese establecimiento.

El maestro alberdino posee características que lo hacen un ser particular. En su libro *Modo de ser alberdino*, José Valentín Varela recoge los testimonios de diferentes maestros que definen esa particular forma de existir en este mundo. “El modo de ser alberdino implica hacer de la educación una meta, del trabajo una consigna y de la amistad un culto” dice Julián Aníbal De Falco. “Ejerciendo la potestad de ser

capaz de generar proyectos de alternancia en educación rural, haciendo de la escuela, caja de resonancia de toda iniciativa, que surja de los integrantes de la comunidad a la que pertenece” agrega Julio César Eymann. *“Tu vida fue ofrecimiento / tu destino el de sembrar / Santo y seña del alberdino / Don de mi patria rural / hombre de estoico destino / Maestro de honroso linaje / tu sendero ha florecido / con dignidad y coraje”* así suenan la *Coplas al Maestro Alberdino* de Linares Cardozo.

Tal cómo expresa Juan Carlos Deveze cuando se refiere a la relevancia de la Asociación Alberdina: *“ahí está el trabajo de la escuela, volver otra vez al viejo hogar que nos cobijó por tanto tiempo, y te digo que esto no lo ha logrado ninguna escuela, yo sé que el colegio La Salle, el colegio Nacional, han tratado de hacer asociación de ex alumnos, esto es... hay gente que se muda, que no puede creer los lazos que hay entre nosotros, entonces esa es la función nuestra, mantener los vínculos, los lazos, con todos los alberdinos diseminados en el país y la relación con la escuela rural.*

El alberdino nunca se va definitivamente cuando egresa de la escuela. Es una comunidad que permanece y de lo cuál dan cuenta la cantidad de años de actividad ininterrumpida que el Centro Alberdino lleva reuniendo egresados de todas las épocas cuyos lugares de residencia actual abarcan todo el país y países extranjeros.

Con un órgano de difusión propia que lleva 54 años editándose, la revista *El Alberdino*, una sede propia y una mutual, más una casa de vacaciones ubicada en Córdoba, la cultura alberdina perdura a través del tiempo e incorpora los cambios.

Podría decirse que la Asociación Alberdina lleva adelante la noble tarea de conservar ese modo de ser. Pero va más allá, el vínculo entre las diferentes generaciones se continúa y se fortalece a través de las actividades y la solidaridad que esta institución establece como motores.

La Escuela de Maestros Rurales Alberdi no sólo fue la primera en su tipo en nuestro continente sino que ha creado una cultura y un modo de ser que se intenta preservar, a través del Centro Alberdino, hasta nuestros días.

En la historia de la Escuela podemos reconocer ciertos hitos de importancia en la construcción de esta prestigiosa institución desde su fundación en 1903.

1903- El Gobernador de Entre Ríos, Enrique Carbó, nombra Director General de Escuelas al profesor Manuel Pacífico Antequeda, normalista, cuyo hijo mayor egresó de la 1º promoción de la Escuela Alberdi.

1904- El 20 de enero se aprueba por decreto N° 1897, del gobierno provincial, la compra de la propiedad rural de Ramón Febre, de 3708 has., destinada a crear la futura escuela Alberdi.

El 6 de abril se funda la mencionada escuela. El 17 de julio se inaugura el establecimiento iniciándose las clases el 14 de agosto.

1908- El 20 de enero se entregan los diplomas a los primeros 17 maestros alberdinos egresados.

1910- El 29 de agosto se erige el monumento a Juan Bautista Alberdi en la plaza de la escuela, para el centenario de su natalicio y de la Revolución de Mayo.

1912- Se crean en la escuela los cursos temporarios para los maestros sin título.

1913- El Congreso Pedagógico que se lleva a cabo en Buenos Aires aplaude la obra de Antequeda en Entre Ríos.

1920- Fallece el Profesor Antequeda

1929- se celebran las bodas de plata de la escuela

1935- aparece en la escuela un periódico estudiantil denominado “El Alberdino”.

1945- El 3 de julio se realiza la asamblea constitutiva del Centro Alberdino y el 22 de diciembre se aprueban, en asamblea general, los estatutos.

1950- Por Decreto N° 3012 PE se extiende el plan de estudios del magisterio de la escuela Alberdi a 4 años.

1952- Aparece la primera edición del libro “Surco y cielo” del maestro alberdino Edmundo Rostand que es el primero que se refiere a semblanzas alberdinas.

1954- Se celebran las bodas de oro de la escuela. Se exigen dos años de práctica, luego de aprobar los planes del magisterio, para otorgar el título de maestro normal rural en la escuela Alberdi.

Se pavimenta la entrada a la escuela y se construye el edificio del departamento de aplicación con participación de los alumnos como albañiles.

1955- Se nombra por primera vez director a un alberdino, el señor Felipe González.

Se creó un consejo municipal para el gobierno estudiantil-

1957- Se construye el actual arco de entrada a la escuela.

1960- Aparece el periódico “El Alberdino” que lleva el nº 5. Desde entonces es el órgano informativo del Centro Alberdino.

1961- Por resolución Nº 988 CGE, se aprueba el plan de estudios de 5 años para el magisterio en la escuela Alberdi.

Por resolución Nº 914 CGE se designa a los egresados de la última promoción de la escuela Alberdi en escuelas rurales.

1962- Por resolución del CGE se denomina Manuel Pacífico Antequeda a la calle de entrada de la escuela, que comienza en el arco.

El Centro Alberdino edita el libro “Alberdiantina” de José María Díaz.

1967- En la escuela Alberdi se crea el bachillerato rural.

1968- Por decreto Nº 360 MGJE de Entre Ríos, se desmantela la carrera de magisterio en la escuela Alberdi, ignorando 60 años de doctrina educativa.

1969- Se crea un curso de transición de magisterio de 6 años y se ratifica el bachillerato rural en la mencionada institución.

1971- Por Decreto-ley Nº 5007 se transfieren los bienes de la escuela Alberdi a la Universidad Nacional del Litoral y se desmantela el normalismo rural clausurando el Magisterio en la escuela Alberdi.

1974- Por Decreto N° 3235 MGJE de Entre Ríos se deroga el Decreto 5007/71 restituyéndose a la escuela los bienes enajenados a favor de la UNL.

Se recupera el normalismo rural con el curso del magisterio a nivel terciario.

1979- Se festejan los 75 años de la escuela y del normalismo rural.

Se proyectó por primera vez el audiovisual “Una escuela para la vida”.

Se coloca la piedra fundamental para la construcción del busto a Manuel Pacífico Antequeda y se enterró una cápsula del tiempo con un mensaje del Centro Alberdino para ser leído en el 2004.

1982- Ingresan alumnas mujeres a la escuela que, hasta ese año, era exclusivamente de varones.

1987- Por Resolución 2229 CGE se dispone nominar Escuela Normal Rural Superior “Juan Bautista Alberdi” con bachillerato agrotécnico.

1992- Se declara Área Natural Protegida por resolución de la Dirección de Fauna y Flora de Entre Ríos el sector de 17 hectáreas lindante con la ruta Paraná-Diamante perteneciente a la escuela Alberdi.

Se inaugura el museo en la escuela.

1994- Por resolución N° 459 de la Secretaría de Educación de Entre Ríos se autoriza al Centro Alberdino trasladar los restos de Antequeda a la cripta construida al pie del busto del prócer en la escuela contándose con la aprobación de sus familiares.

1998- Se inaugura la biblioteca “Edmundo Rostand” en el local del centro Alberdino.

Se presenta el libro “Modo de ser alberdino” de José Valentín Varela.

2000- Por ley N° 9258 de Entre Ríos se aprueba la resolución de la Dirección de Flora y Fauna declarando Área natural Protegida al sector de 17 hectáreas lindante con la ruta Paraná-Diamante y a los árboles de la escuela. Además declara paisaje Protegido y Patrimonio Histórico, Cultural y Ambiental al inmueble dónde funciona la institución.

2001- Por Ley N° 9250 de Entre Ríos y Decreto N° 2974 PE la escuela Alberdi pasa a depender de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER).

2003- Por ordenanza N° 10 la Municipalidad de Oro Verde adhiere a los festejos del 99 aniversario de la escuela.

2004- Se cumplen 100 años de la escuela. El Centro Alberdino organiza el concurso literario “Centenario de la escuela Alberdi”.

2.1.3.4.- Entre Ríos y el modernismo educacionalista

La Escuela Profesional de Mujeres “Enrique Carbó”

El auge de la edificación escolar, que alcanzó su esplendor en los últimos años del siglo XIX y principios del XX, resultaría un soporte fundamental para el desarrollo de las políticas educativas liberales.

En Entre Ríos, en 1904, se promulga la Ley de Enseñanza Pública.

La mencionada legislación sancionada durante la gobernación de Enrique Carbó, permitiría al entonces Director del Consejo General de Educación, Manuel Antequeda, la puesta en marcha de un plan de arquitectura escolar, con alcance provincial.

En este contexto, en 1905, se crea en Paraná, la primera Escuela Técnica Profesional de Mujeres, que por sus características, es considerada, la segunda del país.

Dicha escuela, destinada a brindar educación común y técnica, enseñaba a mujeres, artes y oficios, orientados a las tareas del hogar.

Durante su gestión Manuel Antequeda, plasmó en más de setenta edificios escolares, el ideario de época, del que aun hoy quedan testimonios.

2.1.3.5.- Educación y nuevos contextos: la discusión Bavio –Antequeda

A partir de la década del 80', se instalaron en la provincia inmigrantes alemanes, judíos, belgas, españoles, italianos y rusos judíos. La ocupación del suelo entrerriano supuso el desplazamiento progresivo del elemento gaucho, y desde finales del siglo XIX una nueva distribución territorial dejaba de lado el latifundio, permitiendo que los colonos pudieran organizarse en pequeñas parcelas de no más de 100 hectáreas, donde fundaron escuelas, bibliotecas, centros comunitarios y también cooperativas y fondos comunales.

La presencia del inmigrante fue un desafío para el sistema educativo ya que muchos de ellos, por su propia idiosincrasia, se resistían a incorporarse al sistema de educación formal provincial.

A finales de la primera década del siglo XX, se afianzaron dos posturas ideológicas dentro del sistema educativo. La primera fue encarnada por el Director Nacional de Escuelas Ernesto A. Bavio, quien hizo predominar la política coercitiva por la cual se debía enseñar en el idioma nacional, instalando la representación litúrgica de la Patria con el fin de homogenizar las diferentes culturas que progresivamente ocupaban el territorio provincial, en un marco civilizatorio y nacionalizador.

Por otra parte Manuel Antequeda, Director del CGE, conocedor del nuevo escenario nacional y local, se enfrentó con el poder central encarnado por Bavio y genera estrategias de inclusión entendiendo que a la heterogeneidad entrerriana como constituyente de la identidad provincial.

Antequeda comprendía la nueva situación y la aceptaba por entender que la provincia se transformaba en el espacio condensador de nuevas tendencias sociales que debían identificarse y arraigarse en las comunas. Asimismo se ocupaba de la capacitación de los maestros rurales, muchos de los cuales eran extranjeros y pagos por las empresas colonizadoras que representaban a los nuevos migrantes.

La mencionada discusión, ubicada en 1909, fue considerada - por pedagogos y estudiosos de la historia social contemporánea - como un caso paradigmático producido en suelo entrerriano. La discusión afectó particularmente a los hijos de los colonos judíos y de alemanes del Volga, en un tiempo político donde la Argentina era aún el escenario privilegiado de las mayores oleadas migratorias.

La polémica entre dos entrerrianos pone en evidencia las tensiones entre el poder central y las provincias, situación que se anticipa durante la discusión parlamentaria entre Magnasco y Carbó durante la segunda presidencia de Roca.

Aunque en el caso puntual de la polémica Bavio y Antequeda, la discusión fue generada desde el mismo Estado, y muestra la dicotomía entre dos discursos oficiales relacionados con la tolerancia para la convivencia entre inmigrantes y criollos o la aceptación de los inmigrantes y sus hijos, en ámbitos escolares.

Dicha discusión se produce en un momento donde tanto el servicio militar como la escolarización de los hijos de los inmigrantes, eran instrumentos esenciales para construir la nacionalidad argentina.

Finalmente con la sanción de la **Ley Láinez**⁷, la creación de nuevos espacios educativos ubicados en zonas rurales, permitió que los hijos de los inmigrantes - algunos ya argentinizados - pudieran integrarse en escuelas fiscales, y en contraturno concurrir a las escuelas particulares, donde reafirmarían sus costumbres y creencias ancestrales.

⁷ Ver en Tomo II - ANEXO VI – Página 19.

2.1.4.- Crisis hegemónica y el sistema educativo argentino (1930 – 1943)

Las nuevas configuraciones y el regreso a las prácticas pedagógicas: una mirada desde los discursos oficiales

El normalismo entrerriano tuvo su influencia en el proyecto de construcción de la Argentina moderna. Dicho proyecto, originado en Paraná, sería el punto de partida del nuevo sistema educativo que, desde el discurso y la práctica, se correspondía con los lineamientos políticos del primer gobierno de Irigoyen.

En este sentido, el discurso normalista entrerriano –con influencia en la estructuración y orientación de las prácticas educativas de las provincias de Santa Fe y Corrientes-, se instalaría en Buenos Aires interviniendo en ámbitos culturales y políticos.

En tanto en 1933, a partir de la reglamentación para el uso y la selección de los libros de lectura, desde los espacios escolares, se contribuiría a la construcción del discurso de la nacionalidad.

Mientras en Entre Ríos, el discurso normalista alcanza su esplendor en la época de Antequeda y se redirecciona durante la *época infame*, Adriana de Miguel, manifiesta que el mismo *“culminaría en los años sesenta, con el retorno a la didáctica”*.

Años después, con la llegada al poder del primer peronismo, este discurso se revisa y ordena de acuerdo con las tendencias educativas surgidas de un modelo diferente de país, cuyas políticas atravesaron el escenario educativo provincial.

Una experiencia innovadora: el caso de la Facultad de Ciencias Económicas y Educativas

En Entre Ríos, durante el complejo contexto político de la década del 30, se resuelve “clausurar”, la Facultad de Ciencias Económicas y Educativas.

Dicha institución educacionalista que había sido creada en Paraná en 1920 -por una decisión política del gobierno nacional-, y tenía como propósito jerarquizar la formación docente bajo la órbita de la Universidad Nacional del Litoral (UNL).

En tal sentido, la mencionada Facultad, que durante diez años se ubicaría en la Escuela Normal de Paraná, logró desenvolverse en medio de tensiones entre sectores educativos y de la sociedad civil entrerriana.

Años después, y con el propósito de dar respuesta a los sectores más críticos, el Poder Ejecutivo Nacional, designa en 1931, como Delegado Interventor de la institución, al Profesor Maximio Victoria.

Durante el mismo año, un decreto del gobierno nacional, daría por finalizado el convenio con la UNL, produciéndose así, la clausura de la Facultad de Ciencias Económicas y Educativas en Entre Ríos.

Para reemplazar las funciones de la mencionada facultad, se crearía la Escuela Normal Superior “José María Torres, a la que habría de sucederle el Instituto Nacional de Enseñanza Superior, que perduró hasta 2001, fecha en que se integra a la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER).

Los intentos del interventor Maximio Victoria por reponer el discurso normalista, se verían desvanecidos a causa a los conflictos que habrían de suscitarse a partir de implicancia del laicismo, el espíritu liberal, democrático y republicano del nuevo régimen político.

En 1933, el Consejo General de Educación introduce reformas al interior del sistema educativo. Dichas reformas, tenían como propósito unificar criterios pedagógicos vinculados con la selección y uso de los libros de lectura para el nivel primario en las escuelas de su jurisdicción.

La **reforma constitucional** de 1933 estableció que se debía destinar al Área Educación, el 25% del presupuesto de la provincia. La ampliación de dicho presupuesto permitió dar respuesta a algunas demandas de carácter institucional.

En este sentido, dos años más tarde se crearía en Paraná el Profesorado Nacional Superior de Educación Pre-escolar, hecho que habría de provocar la expansión del nivel inicial en la provincia.

Asimismo, otro hecho, que habría de colocar a Entre Ríos, en la vanguardia educativa nacional se produce cuando durante la gestión del gobernador Enrique Mihura, se sanciona, en 1939, la Ley 3244, que autoriza levantar el primer *censo escolar*, acontecimiento que serviría de antecedente para la realización del *Censo Escolar Permanente*.

Otros casos, como la equiparación económica de maestros rurales y urbanos, el fomento de la enseñanza de la educación física y el establecimiento del Sistema de

Concursos para acceder a cargos docentes, permite visualizar la política de transformaciones, implementada en esos años, por el CGE.

Aunque sobre el final de la década, en el orden nacional el auge de las inversiones educativas comenzó a disminuir, en Entre Ríos las estadísticas señalan que por esos años, la provincia contaba con “*más maestros que vigilantes*”.

Educación y nacionalismo: la pérdida de la hegemonía radical y el surgimiento de nuevos movimientos pedagógicos

Durante los primeros años de la década del 40, la idea que *ser normalista era ser opositor al nacionalismo*, situación que provocaría nuevos conflictos. En tal sentido, algunos problemas, entre pobladores y autoridades locales, habrían de surgir en aldeas y colonias pobladas, en su mayoría, por descendientes de inmigrantes.

En otro escenario, las diferencias políticas entre radicales y demócratas, se agudizarían. Así, el debate parlamentario, de diciembre de 1941, tuvo su origen en denuncias sobre *atentados antiargentinos*, producidos en poblados donde habitaban, mayormente, descendientes de alemanes del Volga y judíos colonos.

El argumento del radicalismo, en referencia al surgimiento de ideas nacionalistas en la provincia, se debía a la falta de control oficial de los establecimientos educativos, adonde concurrían los hijos de migrantes.

Mientras tanto, las ideas nacionalistas impregnaban los textos escolares y se superponían simbologías patrióticas y militares con las eclesiásticas.

En tal sentido, y con el propósito de fortalecer la tendencia, se formó una Comisión de Folclore para recuperar contenidos regionales, de carácter popular.

En tanto, la revista La Obra dejaría de lado las quejas contra la simbología patriótica pronunciadas durante en la década anterior, proponiendo la centralización educativa y la creación de un Estatuto de conducción del sistema.

En relación con dicho estatuto, la mencionada publicación sugería que se tomara como modelo el estatuto de conducción de la recientemente creada, Policía Federal Argentina.

Entretanto las críticas a la conducción del Ministerio de Educación ganaban espacios en revistas especializadas y sectores políticos, el 4 de junio de 1943 se produciría un nuevo golpe militar, comandado por la *logia Obra de Unificación del Ejército, comandada por el Grupo de Oficiales Unidos o Grupos de Organización y Unificación (GOU)*.

Dicha alteración al orden constitucional estuvo a cargo de Pedro Pablo Ramírez (1943-1944), quién tuvo como asesor del Ministerio de Educación a Monseñor Gustavo Franceschi, situación que permitiría al nacionalismo católico ocupar cargos en las estructuras educativas.

En ese contexto, asumiría Ernesto Ramírez como gobernador de facto (1943-1944), y dejaría de lado las políticas liberales implementadas en años anteriores, reemplazándolas por las del ideario nacionalista, no exentas de abusos de autoridad, que el gobierno nacional se ocuparía de reparar.

2.1.5.- Educación e intervencionismo estatal (1943-1955)

Las tendencias pedagógicas oficiales entre 1943 y 1946

En Entre Ríos, entre las primeras medidas que tomaría la nueva gestión fueron el pase a *estado de comisión* de docentes y administrativos de los establecimientos educacionales de la provincia.

Dicha situación, tenía como propósito investigar la ideología del personal, situación que habría de derivar en críticas por parte de los docentes-

A ello habrían de sumarse las disidencias por la imposición de la religión católica en la currícula y un discurso nacionalista católico en las escuelas. Tal como informaba Luisa Bendersky - ex maestra de Villaguay - *"...esta fue una época tristísima, los alumnos antes de comenzar las horas de clase tenían que rezar, y las maestras enseñar religión. En los primeros tiempos, el gobierno militar nos permitía a las judías como yo, salir del aula, entonces venía otra maestra a rezar con los chicos"*.

Mientras que en la provincia el gobierno de facto buscaría imponer al interior del sistema educativo valores centrales vinculados con patriotismo, modernización y justicia social, en Buenos Aires se realizaba la **Primera Conferencia de Ministros y Directores de Educación de las Repúblicas Americanas**. En el marco de dicha conferencia, se declaró el 11 de septiembre *Día del Maestro*, como homenaje al educador sanjuanino.

La revista La Obra, desde sus páginas manifestaba el temor que se produjeran ataques a la libertad de credos, recordando que la Ley 1420 contemplaba las diferentes creencias de las corrientes inmigratorias.

Por otra parte, en Entre Ríos, a medida que avanzaba la intervención militar mayor era la rigurosidad con la población civil y nuevos conflictos atravesarían el acontecer de las colonias judías del centro de la provincia.

En las localidades de La Capilla, Villa Domínguez y Villaguay, se produjeron clausuras de organizaciones judías, persecuciones a oficiantes religiosos y la cesantía de docentes. Así lo expresaba nuestra entrevistada, *“...la situación cambio para peor, tanto a mí como a otras maestras judías nos dejaron cesantes. Imagínense en un departamento con tantos inmigrantes judíos como era Villaguay, los problemas que tuvimos que pasar. Se clausuraron la biblioteca de Domínguez y la carnicería de Ubajay. Nosotros teníamos miedo de ir a la Sinagoga porque al Rabino lo tenían amenazado. A muchas maestras nos dejaron cesantes, solo por ser judías. Recién en 1944, nos reincorporaron en el cargo. Aunque nos hayan devuelto el cargo, igual era obligatorio enseñar religión en las escuelas”*.

En este contexto de conflictividades, se levantarían voces contrarias con la pérdida de libertades y garantías, conformándose la **Comisión Popular para la Defensa de la ley 1420**. También en Buenos Aires, se realizó en 1944, el **Congreso de Educación Laica**.

Estas cuestiones lograrían en Entre Ríos el desmembramiento del radicalismo, mientras continuaban las exoneraciones en cargos públicos a quienes adherían a

ideas comunistas, socialistas, o la masonería, en especial en el departamento de Uruguay.

Durante 1945, la revista La Obra profundizó las críticas a los regímenes totalitarios defendiendo los ideales rivadavianos, de los Constituyentes de 1852 y la Ley 1420. Aunque, por otra parte, insistía que el gobierno debía actuar como ordenador y director del proceso de organización del campo docente, coincidiendo con diversos sectores de la sociedad civil.

El escenario peronista y las reformas en el sistema educativo

Con la llegada del peronismo al poder, sectores de la sociedad, algunos cercanos a la Unión Democrática, temieron por el destino de la educación.

El período político iniciado en 1945 profundizó las contradicciones de la sociedad civil, motivo por el cual, se instalarían dos discursos en el escenario nacional a los que no fue ajena la provincia de Entre Ríos.

Por un lado, el peronismo había heredado el régimen instalado en 1943, cuyos funcionarios ultranacionalistas pretendían mantener el sistema militarizado en las escuelas; y, por el otro, sectores del liberalismo, al que adherían el radicalismo y otras fuerzas democráticas, defendían la educación laica, libre, estatal, gratuita y la Reforma Universitaria.

A esta atmósfera de tensiones, se incorporaría una nueva problemática, la de los “cabecitas negras”, llegados desde el interior a la capital, cuestión que provocaría resistencias de sectores de la clase media y de los sectores de poder terrateniente.

En tal escenario se hizo necesario adoptar políticas que pudieran dar respuesta a demandas de otros sectores de la comunidad. Entre ellas las relacionadas con la inserción de la mujer en el mundo del trabajo, la capacitación en oficios y formación de mano de obra calificada, para dar respuesta a necesidades de una actividad industrial incipiente, promovida por el propio Estado, para transformar el perfil productivo del país.

En este contexto, el sistema educativo argentino, también acusó el impacto del proceso de crecimiento, que se estaba llevando a cabo en el país.

En medio de estas cuestiones, sumadas al enfrentamiento del nuevo régimen con fuerzas liberales y de izquierda, el nacionalismo católico ocuparía lugares de privilegio en la estructura educativa.

La vigencia de la Ley 12.978, y las disposiciones establecidas por el Decreto 939 (31/01/1947), ratificarían la obligatoriedad religiosa en todos los establecimientos educativos del país, y el Consejo Nacional de Educación, dejaría de ser un organismo autónomo para depender del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.

En 1948, asumiría como Secretario de Educación el Oscar Ivanissevich, quién ejercería su cargo hasta el 15 de mayo de 1950. El mencionado funcionario sería nuevamente Ministro de Educación, durante el tercer mandato peronista, entre los años 1974 y 1975.

Contemporáneamente, el Estado nacional implementó el **Primer Plan Quinquenal** cuyo capítulo dedicado a la educación, prescribe sobre la necesidad de equilibrar la filosofía educacional con el materialismo e idealismo que propiciaban los sectores liberales.

Desde esta perspectiva, el Plan Quinquenal, consideraba que la promoción y el enriquecimiento de la cultura nacional eran problemas de Estado. Es así que para el fortalecimiento de la acción cultural preveía dos vertientes: una por la enseñanza y otra por la tradición.

La primera se desarrollaría a través de las escuelas comunes, de artes y oficios, universidades, conservatorios, y centros de perfeccionamiento técnicos.

En tanto la segunda, se realizaría a través del aprendizaje de danzas, folclore, efemérides patrias, la religión, la familia, la historia y los idiomas.

Es así como, se daría prioridad al Instituto de Estudios Hispánicos y centros para la difusión de bellas artes, ciencias, conferencias, teatro, publicaciones, radio, filosofía, filología, literatura popular y tradiciones familiares religiosas, entre otras.

Las ideas pedagógicas del Primer Plan Quinquenal, reflejarían una tendencia al nacionalismo popular, y algunas de sus concepciones fueron compartidas por intelectuales provenientes de diferentes estamentos ideológicos, como Arturo Jauretche y Scalabrini Ortiz.

De los aspectos fundacionales del modelo educativo impulsado por el peronismo, se detallan algunas de sus características:

- Inclusión de materias relacionadas con educación y trabajo
- Organización del idioma y la historia nacional
- Participación de la escuela en la vida social
- Centralización del aprendizaje en la integralidad de las personas
- Adaptación de los métodos de investigación a la observación y la experimentación, como herramientas para alcanzar una educación autónoma
- Confección de guías orientadoras del trabajo docente con el propósito de evitar el automatismo docente y la anarquía
- Implementación de prácticas de pre-aprendizaje y cultura general

Para el desarrollo de la Enseñanza Primaria, el Plan Quinquenal decidiría los siguientes períodos:

Ciclo Preescolar: era optativo y tenía una duración de dos años, al que concurrirían niños de 4 y 5 años de edad.

Segundo Ciclo: era obligatorio y tenía una duración de cinco años, al que debían concurrir los niños de entre 6 y 11 años de edad.

Tercer Ciclo: era obligatorio y tenía una duración de dos años. También se lo denominaba de *preaprendizaje con cultura general*, al que concurrían alumnos de entre 12 y 14 años de edad.

En cuanto al **Nivel Medio**, el mismo era optativo y se orientaba a la profesionalización y adquisición de conocimientos con sentido práctico. Asimismo, mantenía el Bachillerato clásico de 5 años, de los cuales tres, estaban dirigidos a la adquisición de conocimientos generales, mientras que los dos restantes, contemplaban la formación en artes y oficios.

Para plasmar tales objetivos, los establecimientos educacionales, serían el espacio adecuado donde se desarrollarían actividades orientadas al trabajo en huertas, granjas y talleres. El propósito de tales aprendizajes sería la formación de *obreros* calificados, en todas las especialidades.

Entre las modificaciones efectuadas en el sistema educativo, se señala que el último período de la enseñanza media *dejaría de ser gratuito*, salvo que los interesados demostrasen carencia de recursos económicos.

En este proceso de cambios, se trazarían líneas de acción política referidas al sistema educativo estatal, implementadas desde el poder central, con el propósito de favorecer a los sectores populares.

En este contexto, surgiría otra necesidad: crear edificios acordes con las características que imponía el nuevo diseño educativo.

Para tal fin se diseñaron modelos de edificación escolar vinculados con el concepto de *escuelas- fábrica* y *Universidad Obrera*, esta última considerada el antecedente de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN).

Durante este período, las construcciones apelarían a recetas académicas sobrias, amplias y de escaso monumentalismo. Las mismas se realizarían en predios de

grandes dimensiones que, por sus características e imagen, se asocian con el “chalet californiano”.

Durante el período se construirían veintiuna *Escuelas Hogares* en el territorio nacional, una de ellas, tal vez la más importante, en Paraná.

Al promediar el siglo, el gobierno de Entre Ríos - a través del CGE -, pondría el acento en la eliminación de las *escuelas “rancho”*, aún dispersas, en el territorio de la provincia.

Dichas escuelas, fueron reemplazadas por edificaciones sencillas, a partir de un trazado funcional y lineal. Su estructura edilicia previó un amplio hall de entrada y hacia ambos lados las aulas, dispuestas consecutivamente y comunicadas mediante galerías con techos cubiertos de tejas.

Asimismo, en Entre Ríos durante la misma década, las instituciones educativas religiosas, tuvieron un importante desarrollo. Dichas instituciones, lograrían construir importantes complejos educacionales -algunos de ellos-, provistos de pensionados y anexos, como los Colegios La Salle en Paraná, y Capuchinos en Concordia.

Estos edificios, fueron provistos de Capillas -espacios simbólicos por excelencia-, ubicados hacia el exterior y accesibles al ingreso de la comunidad, con quién compartían el ritual religioso.

A su vez, en este marco de transformaciones, durante 1948, se creó en Paraná, el **Instituto Nacional del Profesorado Secundario de Filosofía y Pedagogía.**

En 1949, el Gobierno Nacional sanciona la nueva **Constitución Argentina**; dicha sanción enfrentaría al gobierno con estudiantes, docentes y sectores progresistas, quiénes consideraban que la misma garantizaba la gratuidad de la enseñanza elemental en las escuelas del estado. Por otra parte la enseñanza media y universitaria, sería oficialmente cubierta mediante un sistema de becas -que se entregarían a las familias de alumnos considerados capaces y meritorios-.

Las diferencias ideológicas entre el Primer Plan Quinquenal y la nueva Constitución se harían visibles a partir de las metas propuestas.

El Plan Quinquenal se proponía una educación nacional y humanista, basada en el trabajo y contenidos prácticos; mientras que la Reforma Constitucional ubicaría como prioritario el vigor físico de los niños y jóvenes, el incremento de sus potencialidades, el perfeccionamiento de sus facultades intelectuales y sociales, y también, su formación profesional.

En otro sentido, la nueva legislación permitiría la normalización de los establecimientos privados, situación que culminó con la aprobación de los **Estatutos del Personal Docente en Establecimientos de Enseñanza Privada** y la creación del **Consejo Gremial de Enseñanza Privada**.

Con estas medidas, la Iglesia a través de sus escuelas confesionales, se incorporaría a la educación pública.

Por otra parte y en términos organizacionales, se realizarían modificaciones en la estructura ministerial.

Es así como en marzo de 1949 se cambiaría la denominación de Secretaria de Educación, por **Ministerio de Educación** (Decreto 5293 del 26/02/1949), estructura que posteriormente habría de sufrir nuevas alteraciones.

Educación y Trabajo

Con el propósito de unificar los planes de estudio de las Escuelas Técnicas, durante este período se modificaría la **Ley de Educación Técnica**. La norma determinaría su organización en tres ciclos:

Ciclo Básico o Capacitación: tenía una duración de dos años, se cursaba en las Escuelas de Artes y Oficios, donde se obtenía un Certificado de Capacitación en oficios.

Ciclo Medio o Perfeccionamiento: tenía una duración de dos años, se cursaba en Escuelas Técnicas de Oficios, donde obtenían el título de Experto.

Ciclo Superior o de Especialización: tenía una duración de tres años, se cursaba en Escuelas Industriales y obtenían el título de Técnico.

La formación de técnicos incluía singularidades como: ajustadores, torneros, ebanistas, fresadores, matriceros, herreros, fundidores, modelistas, dibujantes, carpinteros, etc.

Con el impulso a la Educación Técnica, se crearon por Decreto 8954/ 48, veinticinco **Escuelas Monotécnicas** en el país.

En Entre Ríos, se fundaron las Escuelas Monotécnicas en Concordia, Paraná, Colón y Nogoyá.

Asimismo se crearon cincuenta **Misiones Monotécnicas y de Extensión Cultural y Residencia Transitoria**, para todo el país.

La relación entre educación y trabajo fue una característica distintiva de la etapa peronista.

El proyecto se generaría a partir de la necesidad de contar con mano de obra especializada, política que permitiría el acceso de los obreros a una educación para el trabajo.

La educación técnica, en relación con la educación clásica, tendría mayor aceptación dentro de los sectores populares, considerando las expectativas y demandas del mercado laboral interno.

En este contexto de construcción de la **Nueva Argentina**, dicha educación permitiría vincular la educación para el trabajo con otros organismos, lo que generaría el crecimiento cuantitativo de la modalidad de enseñanza mencionada.

Dicha tendencia, tendría su antecedente, en 1943, cuando el entonces Secretario de Trabajo y Previsión, el Coronel Perón, consideraría que *la formación técnica debería constituirse en una rama paralela o en un circuito de educación diferente al tradicional*.

El proyecto modernizador, que apostaba a construir una nación independiente, tenía dos soportes: la *organización-acción* y el *discurso unificador*. Ambas herramientas,

le permitirían dirimir diferencias sociales y culturales, y establecer pactos entre los distintos sectores que compartían el ideario nacional y popular.

En este sentido, la concepción del sujeto educacional debía basarse en lo espiritual, y desde allí formar al hombre nacionalista, incluyendo en su formación: educación para el trabajo y redistribución social de la cultura.

Estas ideas confrontaron con la formación laica de los docentes, que en general disentían con la doctrina peronista, la cual tendía a constituirse en filosofía oficial dentro de un estado oficialmente católico.

Del discurso peronista surgirían los siguientes elementos:

- Contenidos humanistas, y sentido integral y armónico de la educación, son condiciones para que la misma pudiera llegar a los ciudadanos, sin distinción de clases y como factor de unidad ideológica y política.
- Conceptos dirigidos a la juventud y la niñez, asociados con el futuro y la grandeza de la patria.
- Preceptos como sabiduría, bondad y fe, figurarían como metas a alcanzar por el sujeto pedagógico, cuya formación se relacionaría con el cristianismo y la doctrina social.
- Reemplazo de las categorías pedagógicas del racionalismo positivista, por las del racionalismo vinculadas al desarrollo de las fuerzas productivas y la dignificación del trabajo.

- Incorporación de los términos “*popular*” y “*lealtad*” en el discurso pedagógico peronista.

Este discurso generaría nuevas tensiones en algunos sectores docentes vinculados con la educación técnica, las que se relacionarían con formación profesional, deberes y derechos tanto de docentes como alumnos, y el respeto por las garantías particulares.

Algunas demandas se identificaban con:

- Ingreso a la docencia a través del sistema de concursos, reglamentación del ejercicio profesional, capacitación en servicio, revalorización, recalificación y reubicación de educadores y educandos.
- Inclusión al sistema de educación estatal de niños en situación de pobreza.
- Disminución del analfabetismo de jóvenes y adultos
- Proporcionar educación formal a la población carcelaria.
- Inclusión al sistema de instrucción pública las zonas rurales y áreas de frontera.
- Incorporación de nuevas modalidades de capacitación docente: educación física, artes y oficios, salud, deportes y recreación.

- Cumplimiento de la Ley 1420, en cuanto al laicismo en el sistema educativo estatal.

De la lectura de los diarios de la época (1945- 1949), se registran otras demandas referidas a: estrategias de planificación frente al incremento de escuelas normales, mejoras salariales, aumento de feriados nacionales - a los que se incorporaría el *17 de Octubre* (Ley 12.868)-, y la reincorporación de los docentes cesanteados por razones políticas.

La respuesta gubernamental fue compleja, el mismo Estado se haría cargo de las responsabilidades, fortaleciendo la centralización a la par de desarrollar nuevas responsabilidades educativas.

Algunas de las medidas, serían consideradas incómodas por algunos sectores docentes - de raigambre liberal normalista-, que intentaron preservar el espacio laboral del control de la iglesia y el partido gobernante. Algunos reivindicaban la Ley 1420, asignándole el carácter de defensa de un orden laico.

En el marco del fortalecimiento institucional desarrollado por el Estado y frente a demandas docentes, el Ministerio de Educación de la Nación, designaría tres mil cuatrocientos maestros, para la **Campaña de Alfabetización**. En abril de 1950, se reuniría la **Conferencia de Ministros de Educación**, con el propósito de organizarla.

Dos años más tarde, se adoptaron medidas como la suspensión de dictado de clases los días sábados, circunstancia esperada por algunas colectividades de

inmigrantes, y en diciembre de 1952, Perón anunciaría en el Congreso de la Nación, el **Segundo Plan Quinquenal (1953-1957)**.

Nuevos avances y retrocesos, en materia de educación religiosa y sindical, se vivirían en el escenario educacional peronista.

En noviembre de 1954, una Resolución del Ministerio de Educación dispondría para todas las escuelas primarias y secundarias, la inclusión de un *consejero espiritual*, mientras que por decreto del mismo año, se sancionaría el **Estatuto del Docente**.

Un año mas tarde, en mayo de 1955, por Ley 14401, se **suspendería la enseñanza religiosa**, en todas las escuelas oficiales del territorio nacional.

Algunas de las causas por las que cierta cantidad de docentes adhirieron al golpe militar de 1955, podrían encontrarse en el antagonismo entre el liberalismo normalista, defensor de la libertad de credos, laico y católico a la vez, y el nacionalismo estatista. Ese mismo año, ya derrocado Perón, la denominada Revolución Libertadora, derogaría el **Estatuto del Docente**.

Entre Ríos y el primer peronismo

En Entre Ríos, durante la gobernación de Domingo Maya (1946-1952), serían superadas las políticas generadas durante la intervención militar de 1943.

Ciertos lineamientos políticos de la gestión, se orientarían de acuerdo al rol que adquiriría el estado provincial, en el marco de las políticas de desarrollo y modernización implementadas en el nivel nacional.

Las características de la gestión provincial, contemplaban, entre otras: la *minoridad* en situación de pobreza, la *capacitación laboral*, la *nacionalización* de la enseñanza - con el propósito de construir una identidad local y regional-, y la *unificación* curricular.

Como antecedente provincial de las políticas implementadas en materia de minoridad, se registraría la creación en 1944, del **Patronato de Menores**, espacio que sentaría las bases de la política de minoridad peronista.

Durante el gobierno de Domingo Maya, se modernizó la estructura del Patronato, debiendo ampliar su capacidad edilicia, y desarrollar nuevas acciones, orientadas al sostenimiento de la minoridad desvalida.

En tal sentido, se crearía en las afueras de Paraná, la **Colonia de Menores “Roque Sáenz Peña”**, que sentaría las bases de una política de articulación entre educación y trabajo.

Los menores alojados, se instruirían en la práctica de oficios y el trabajo de la tierra, enseñanzas que eran impartidas por estudiantes y egresados de escuelas técnicas de la zona.

En lo referido a la asignatura religión, durante la gestión del gobernador Maya, se dictaron normativas que declararon su obligatoriedad. Para 1947 el porcentaje de niños que asistían voluntariamente a las clases de religión en los centros urbanos ascendía al 97,19%, mientras que el 93,38% lo hacía en toda la provincia.

Ante tal situación El Diario de Paraná, órgano liberal y opositor, comenzaría una campaña en favor del laicismo, de acuerdo con los preceptos de la Ley 1420.

Sin embargo, en 1949, con la sanción de la nueva **Constitución Provincial**, la religión católica fue incluida como materia obligatoria, durante el transcurso de escolarización común.

En este sentido y con el propósito de consensuar estrategias para la implementación de las políticas educativas del peronismo, en septiembre de 1947, se realizaría en Paraná el **Primer Congreso de Presidentes de Consejos Generales de Educación** de las provincias.

En el caso de Entre Ríos, se adoptaron medidas para modernizar las *escuelas rurales* y erradicar las *escuelas ranchos*, además de construir viviendas para *docentes de escuelas de campaña*.

Por otra parte se establecieron acuerdos entre organismos del Estado y organizaciones de la sociedad civil, con el propósito de incluir la mayor cantidad de jóvenes en el sistema educativo formal.

En así que en 1948, con dependencia de la Dirección de Cultura de Entre Ríos, se crearía en Paraná, la **Escuela Provincial de Orientación Técnica**. Para su funcionamiento fue necesario modificar la currícula institucional, vincularla con “artes y oficios”, e incorporarle modalidades, como la de “técnicos industriales”, acordes con las necesidades del proyecto.

Asimismo, la Universidad Popular de Paraná, durante la gestión de Elio Leyes, implementaría cursos relacionados con *educación y trabajo*. Entre las demandas del mercado laboral se requerirían nuevas especialidades relacionadas con:

dactilografía, teneduría de libros, caligrafía, taquigrafía, inglés, francés, radiofonía y telegrafía, entre otros.

Como parte de la expansión de la oferta educativa se crearon **Escuelas Monotécnicas**, en los departamentos de Concordia, Paraná, Colón y Nogoyá. En particular, en esta última, se impulsó la manufactura de lanas de la zona.

La reforma del sistema educativo quedó compuesta por en tres segmentos:

- escuelas de campaña
- escuelas suburbanas
- escuelas urbanas

En las escuelas de campaña y suburbanas, la enseñanza fue organizada en seis grados. Las asignaturas obligatorias serían: castellano -lectura y escritura-, nociones básicas de aritmética y geometría, rudimentos de historia universal y argentina, geografía general básica y particularmente geografía regional, ciencias naturales e higiene.

La organización de las jornadas escolares se distribuiría de la siguiente manera: media jornada para el aprendizaje de asignaturas obligatorias y media jornada para el aprendizaje de actividades agrícolas, con el propósito de formar *aprendices*.

Las escuelas de campaña contarían para la capacitación en tareas agrícolas con parcelas de tierra adecuadas, diversidad de semillas y demás utensilios. Contemporáneamente se facultaría al gobierno provincial la **creación de escuelas agrarias y granjas modelos**.

En las escuelas urbanas se mantendría el plan de estudios tradicional vigente, mientras que en las suburbanas se introdujeron cambios. La organización de las jornadas escolares comprendió media jornada para el aprendizaje de las asignaturas obligatorias, y la otra mitad para la enseñanza de oficios en talleres, con el propósito de formar *operarios*.

La reforma educativa preveía que el asesoramiento a escuelas de campaña, estaría a cargo de personal de la Escuela Normal Rural Alberdi, mientras que para los maestros de escuelas suburbanas, se implantarían cursos de capacitación.

Asimismo, se instrumentaría un *sistema de becas* destinado a alumnos de menores recursos económicos.

En relación como la migración interprovincial a Entre Ríos, se implementarían políticas tendientes a construir el concepto de *entrerrianía*, reforzar la identidad provincial, reafirmar el discurso histórico y reformular planes de estudios. Estos últimos incorporarían temáticas vinculadas con políticas de inmigración, enseñanza de historia y geografía provincial, y turismo escolar.

En el contexto de entrerrianización de los contenidos curriculares las Escuelas Láinez fueron percibidas de manera negativa. Los conflictos originados inicialmente en las diferencias salariales, a favor de la nación, se agudizarían a partir de las nuevas propuestas. Llegó a considerarse que las escuelas Láinez, subsidiadas por el Ministerio de Educación, competían con las provinciales, provocando un *atropello a la soberanía provincial*.

En síntesis, en un mismo territorio compartían espacios educativos, escuelas nacionales, provinciales, particulares de diferentes niveles y modalidades.

En cuanto al discurso pedagógico, se fue abandonando el discurso normalista, para dar lugar al nuevo modelo, asociado con la construcción de una identidad peronista.

La diferencia entre ambos discursos se apreciaría en la concepción del modelo de patria y región, el que incluía cambios en términos culturales, pedagógicos, generacionales e ideológicos.

El **Segundo Plan Quinquenal provincial** (Ley 3873 del 29/12/1952), establecería la incorporación de la Doctrina Nacional Peronista en los textos escolares.

Uno de textos *“Alitas Nuevas”* de Leonie Lamonea Saulnier sería destinado a alumnos de Primer Grado Superior, mientras que *“La razón de mi vida”* de Eva Perón, fue incorporado como lectura obligatoria.

Tales medidas fueron resistidas por una parte del magisterio de Paraná, generando presiones por parte de las autoridades educativas y cesantías de algunos docentes. Medidas similares fueron aplicadas en la Escuela Normal, el Instituto del Profesorado, el Colegio Nacional, y con estudiantes de la Universidad Nacional del Litoral.

En algunas localidades del interior provincial, las medidas gubernamentales serían recibidas con manifestaciones de apoyo. Tal el caso de la localidad de Santa Elena, en el departamento La Paz, donde la población integrada mayoritariamente por obreros de la carne que adherían al peronismo, se enfrentó con los docentes que cuestionaban al gobierno.

En 1950 el discurso nacionalista provincial se sustentó en tres ejes: el Sesquicentenario del nacimiento del General San Martín, el Centenario del Pronunciamiento de Urquiza, y la Batalla de Caseros.

Los actos referidos al Año Sanmartiniano, deberían hacer énfasis en el sentido *nacionalista y católico* de esta historia. En Entre Ríos, se reforzaría la imagen de *entrerrianía* por considerar a San Martín originario de una misma región: el litoral argentino. Asimismo se instalaría la metáfora *terruño*, concebida como el espacio simbólico contenedor de una identidad nacional y a la vez regional.

Por su parte la oposición política, de base liberal, asociaría al prócer con el ideario iluminista, la defensa de las libertades políticas, la democratización de la educación y la cultura, valores que consideraban amenazados por el peronismo. En tal sentido revalorizarían la imagen de Urquiza ubicándolo como el liberal que luchó contra la tiranía de Rosas, y a la Batalla de Caseros como la *restauración de los principios liberales* cancelados por la tiranía.

Tales visiones tendrían como propósito desarticular la versión oficial, descalificar sus enunciados y cuestionar el revisionismo histórico.

El gobierno entrerriano replicaría, reinterpretando la historia de Urquiza, ponderando su interés por la educación y adhiriendo a los *festejos urquicianos*, con el propósito de diferenciarla de la matriz revisionista.

Asimismo, para debilitar el discurso normalista, se implementarían certámenes literarios, publicaciones y reedición de libros de historia de Entre Ríos. A ellos se sumó la organización de homenajes a figuras aceptadas por el sistema,

construcción de monumentos, imposición de nombres a calles, parques, escuelas, hospitales, plazas y la participación en desfiles de maestros y alumnos en fechas patrias.

Con el objeto de reforzar la identidad regional, se incluirían asignaturas como Historia Entrerriana y Folclore, y se incorporaría la difusión de la *vidalita* en el cancionero patrio.

Otra de las políticas educacionales, instrumentadas por el gobernador Maya, se relacionarían con la puesta en marcha en Entre Ríos, de la **Campaña de Alfabetización**.

Tal decisión se relacionaría con el incremento del analfabetismo, según el Censo Escolar del año 1943, darían cuenta que el 61% de la población en edad escolar, no concurría a la escuela.

En tal sentido y con el propósito de concienciar a jóvenes y adultos sobre los beneficios de la lecto escritura, se crearían espacios destinados a impartir educación no formal. Algunos de ellos fueron, unidades básicas, centros de recreación, hospitales, e iglesias, y en zonas rurales las mismas escuelas en contraturno.

Con el propósito de motivar a posibles beneficiarios, se promoverían actividades recreativas y aprendizajes prácticos, que acompañarían las tareas de alfabetización.

En septiembre de 1956 con el golpe de la Revolución Libertadora, seguido por la censura y represión del peronismo, finalizaría un período singular de la historia social, económica y educativa del país y la provincia de Entre Ríos.

2.1.6- La modernización educativa en la experiencia desarrollista (1958-1976)

El 16 de septiembre de 1955 la autodenominada Revolución Libertadora provocaría el derrocamiento del gobierno constitucional del General Perón.

Inicialmente, los militares procurarían desarticular la pedagogía peronista, a partir de la eliminación de la iconografía, aunque mantendrían la referida a próceres nacionales.

Los docentes que compartían ideologías cercanas al radicalismo, democracia progresista o el socialismo encontrarían espacios apropiados para el debate ideológico, de los cuales quedó excluido el peronismo.

En este contexto se introducirían nuevas corrientes de pensamiento, algunas de ellas a partir de la incorporación de nuevas disciplinas como la sociología y la psicología, en tanto la *antinomía peronismo – antiperonismo* atravesaría el debate entre los docentes en los diferentes niveles.

En tal sentido en la Escuela Normal de Paraná se realizaron festejos por el derrocamiento del peronismo, y un *acto de desagravio* a la figura de Sarmiento, quién simbolizaba la tradición normalista restaurada y la política liberal recuperada.

Es así como la Revolución Libertadora (1955-1958), iniciaría el *operativo olvido* recordado por la destrucción de la simbología peronista. La sociedad civil viviría actos de silenciamiento, censura y prohibición de los estandartes, quema y destrucción de literatura, persecución y encarcelamiento de personas, como también la eliminación de nombres que recordasen el paso del peronismo por la historia provincial.

En este sentido, la escuela el ámbito simbólico, donde se intentó borrar de la memoria escolar hechos, obras, imágenes, bustos, libros, bibliotecas, nombres de escuelas, etc.

Asimismo y como parte de esta política del nuevo régimen se produciría la *cesantía* de empleados públicos, docentes y funcionarios que simpatizaran con el gobierno depuesto.

En tanto Arturo Frondizi asumiría la presidencia de la nación (1958-1962) recuperándose así el régimen constitucional.

Durante este período el país se caracterizaría por el desarrollo económico y el establecimiento de políticas vinculadas con un nuevo reposicionamiento a nivel internacional.

Tales variantes se desarrollarían a partir de la implementación de diferentes políticas económicas y cambiantes alianzas entre Estado y sociedad.

El gobierno de Frondizi comenzaría la transferencia de las escuelas nacionales a las provincias y propiciaría la educación privada. Durante su gestión se promulgaría el **Estatuto Nacional del Docente** y crearían las **Juntas de Clasificación y Disciplina** y se realizaron concursos docentes.

En septiembre de 1958, en Buenos Aires, más de trescientos mil estudiantes universitarios se movilizarían a la Plaza del Congreso en repudio a la Ley Domingorena, cuyo antecedente sería un decreto de la dictadura de Aramburu, que habilitaría la enseñanza privada universitaria.

En este contexto se produciría un nuevo conflicto referido a educación superior conocido como: *laica o libre*, lo que alteraría nuevamente el humor popular.

Durante su gobierno Frondizi, crearía la **Comisión Permanente de Coordinación Escolar**, se firmarían acuerdos con los gobiernos provinciales y por primera vez se acordaría un diseño curricular básico para escuelas nacionales y provinciales.

Asimismo se construyeron escuelas, colegios secundarios e Institutos de Formación Docente, uno de ellos en Concepción del Uruguay.

Durante la gestión de Frondizi se crearían el **Consejo Nacional del Desarrollo** (CONADE), el **Consejo Nacional de Educación Técnica**⁸ (CONET), que posteriormente establecería relaciones para la formación docente con la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y UNESCO.

En este contexto de transformaciones la Universidad Obrera Nacional pasaría a llamarse **Universidad Tecnológica Nacional**.

Contemporáneamente en Entre Ríos asumiría la gobernación el Dr. Raúl Uranga (1958-1962).

Su gobierno se vería impregnado de ideas desarrollistas significando para la provincia la incorporación a la modernización del Estado.

En tal sentido se comenzaría a desburocratizar la estructura educacional implementándose medidas como:

⁸ Ver en Tomo II - ANEXO VII, a fin de profundizar sobre la creación de CONET – Página 23.

- Reorganización del campo técnico profesional volviendo a la etapa previa al primer peronismo (Ley 4065 - 09/11/1959)
- Regreso al ideario de la educación laica, libre y obligatoria
- Organización de un régimen especial para las escuelas particulares y de familia
- Aprobación del Estatuto del Personal Docente del Consejo General de Educación posibilitando el ordenamiento del campo técnico profesional y organizando sistemas de estabilidad, concursos, y el régimen de jubilación
- Equiparación del personal docente provincial con los nacionales (Decreto 1394-I 25/03/1960)
- Sustitución del Consejo General de Educación (CGE) en reemplazo del Ministerio de Educación diseñado por el peronismo
- Ejecución de programas destinados a promover desde el CGE *innovaciones didácticas* lo que resultaría la clausura del normalismo. En tal sentido la didáctica normalista organizada desde: el método didáctico -punto de vinculación entre conocimiento y práctica pedagógica-, y la disciplina, se vería amenazada por la implementación de la Escuela Nueva.

En Entre Ríos las innovaciones pedagógicas introducidas por la Escuela Nueva generarían resistencia desde sectores normalistas, los que a partir de los años sesenta impondrían nuevamente este discurso pedagógico.

Durante el gobierno de Uranga, se crearía en la provincia la **Dirección de Enseñanza Privada**.

En tanto en marzo de 1962, un nuevo golpe militar derrocaría el gobierno constitucional encabezado por Arturo Frondizi asumiendo como presidente José María Guido (1962-1963) quién se desempeñaba con Presidente Provisional del Senado.

Durante su breve mandato se generarían escasas acciones en materia educativa. Aunque en Entre Ríos, se aprobaría el **Estatuto del Docente Entrerriano** (Decreto ley 155 del 09/05/62), hecho que significaría la regulación de las garantías y derechos docentes.

La educación pública en el período de 1963-1966

La Unión Cívica Radical del Pueblo ganaría las elecciones presidenciales asumiendo en 1963, el Dr. Humberto Illia (1963-1966) quién nombraría como Ministro de Educación a Carlos Alconada Aramburú.

Durante este período la relación entre el gobierno y los más de ochenta mil docentes mejoraría a partir que la Cámara Federal del Trabajo, resolviera a su favor una deuda que el gobierno mantenía desde 1958. Esta situación haría posible la unificación de la organización gremial, en tanto el gobierno pondría en vigencia -por primera vez-, el Estatuto del Docente.

La acción educacional del Dr. Illia se caracterizaría por la apertura democrática y las innovaciones pedagógicas, hasta los límites tolerables de la iglesia y los sectores menos radicalizados del normalismo.

Durante éste período se gestaría un nuevo *liberalismo laico escolanovista* influenciado por el psicoanálisis y la psicología social, que se expandiría a jardines de infantes, colonias de vacaciones, campamentos y centros de recreación.

En las escuelas públicas urbanas se instauraría la **dobles escolaridad**, mientras que en zonas marginales, la tendencia se materializaría a través de programas de extensión universitaria, de la participación de organizaciones de izquierda comunista, y de un sector de la comunidad judía. Dichas organizaciones aportarían al sistema educativo temáticas como *educación y tiempo libre*, vigente en la agenda educacional europea.

Durante el gobierno de Illia se registraría aumentos significativos en la matrícula escolar del nivel primario como así también se caracterizaría por la creación de escuelas y el nombramiento de docentes para las diferentes modalidades del sistema.

Otra de las políticas educativas del gobierno radical se referiría a combatir el analfabetismo cuyo incremento se haría más visible en jóvenes y adultos desertores del sistema formal, localizados en áreas marginales urbanas y rurales y sectores obreros.

El regreso de las dictaduras 1966-1973

El 28 de junio de 1966 se instalaría un nuevo gobierno de facto autodenominado Revolución Argentina. Esta etapa se caracterizaría por la represión dirigida contra sindicatos y universidades, como también la clausura de las experiencias innovadoras en la educación pública.

La dictadura de Onganía habría de configurarían modelos de funcionamiento específico relacionados con el rol del Estado, la burocracia, la sociedad política y la sociedad civil. Por otra parte quiénes asesorarían en materia educacional al gobierno fueron sectores conservadores provenientes del Ateneo de la República.

Como respuesta ante el carácter represivo del gobierno se crearían espacios alternativos integrados por intelectuales que se reunirían para estudiar las vanguardias educacionalistas, filosóficas y psicológicas de la época, mientras que grupos cristianos leían a Paulo Freire y textos que luego se conocerían como la *doctrina de la liberación*.

Desde sectores de la iglesia católica se desarrollaría una intensa acción educativa en sectores marginados a través de la organización pastoral Acción Católica, apostolado que tendría una misión evangelizadora y pedagógica. Desde las posiciones más radicalizadas se crearon: **Campaña Mundial contra el Hambre** y el **Movimiento Rural de Acción Católica** que abrirían espacios para el desarrollo de pedagogías alternativas.

Tales espacios crearían modelos políticos-académicos y métodos de enseñanza aprendizaje, que evolucionarían hasta encontrarse con la *pedagogía de la liberación*,

tendencia originada en la obra del pedagogo brasileño Paulo Freire, Pedagogía del Oprimido⁹.

Stella Maris Rébora de Chapino es Maestra Normal Nacional. Se desempeñó en el área de educación formal y en educación de adultos siendo además participante activa y organizadora de las Ligas Agrarias a nivel nacional y provincial, siendo éstas últimas fruto de una labor misional del Movimiento Rural de la Acción Católica, donde las estructuras de trabajo de la Iglesia provenían con la fuerza del tercermundismo.

Hay en la historia de las ligas un paso de la posición evangelizadora, misionera que, al calor la relación con los movimientos campesinos, se transforman en un movimiento con una fuerte impronta política y social liberadora.

Entrevistada en el marco de esta investigación, nos cuenta acerca del surgimiento de las Ligas agrarias y el vínculo establecido con la educación de los adultos y la pedagogía de la liberación.

“...había empezado a trabajar con un movimiento ligado a la iglesia que era el movimiento rural católico que trabajaba con los jóvenes campesinos y, desde la educación rural, intentábamos apuntalar el desarrollo y la toma de conciencia de los jóvenes del campo para que la escuela fuera realmente un espacio para afianzar la autoestima de los alumnos, de que se sientan constructores de un mundo mejor, que puedan demandar políticas para su sector. Eso es lo que hacíamos en el movimiento rural.”

⁹ Ver en Tomo II - Anexo VIII “Breve reseña del libro “Pedagogía del Oprimido” del Autor Paulo Freire” – Página 29.

Esta tendencia derivaría del *liberalismo católico social cristiano* puesto al servicio de sectores marginales, obreros, campesinos y adultos analfabetos, y habría de vincularse con los movimientos revolucionarios latinoamericanos.

En este sentido la entrevistada agrega datos acerca de su experiencia y la metodología con la cual trabajaban: *“me fui a buenos aires en el 68, trabajé un año como integrante del equipo y después pasé a ser la responsable nacional del sector maestros rurales que capacitábamos a los maestros rurales de varios lugares del país, haciendo cursos intensivos durante el verano. Íbamos diez días a un lugar determinado que podía ser una escuela, una iglesia, un salón, armábamos el espacio, convivíamos allí y después se constituían grupos de base y le hacíamos el seguimiento. Yo coordiné hasta el año 72 esa tarea en el país. Ahí trabajábamos la vocación docente, el compromiso con la comunidad, una educación liberadora. Ahí empezamos ya a pensar en Paulo Freire y a recibir sus enseñanzas.”*

Durante esta etapa se autorizaría por decreto del poder ejecutivo nacional, la transferencia a las provincias de los organismos nacionales existentes en sus territorios, hecho que significaría la **derogación de la Ley Láinez**, que a principios del siglo XX había contribuido a la creación de escuelas nacionales de primera enseñanza en los ámbitos provinciales.

En correlato con la descentralización del sistema educativo, en 1969, se creó el **Consejo Federal de Educación**, integrado por los referentes provinciales del área y presidido por el Ministro de Educación de la Nación, órgano federal que comenzaría a funcionar dos años después.

En este contexto se establecería el régimen legal para el funcionamiento de **escuelas de zonas y áreas de fronteras**, que en Entre Ríos, contemplaría las escuelas de la costa del río Uruguay.

Otra de las modificaciones referidas al sistema educativo y que caracterizarían la gestión fue el proyecto de creación de **escuelas intermedias** que no llegarían a funcionar.

En tanto en materia sindical en los inicios de 1973 se consolidaría la **Confederación de Trabajadores de la Educación de la Republica Argentina** (CTERA) organización en la que confluyeron organizaciones sindicales de todo el país.

En 1973, con el triunfo de la fórmula presidencial Cámpora-Solano Lima, se inauguraría una nueva etapa de gobierno nacional y popular. Con esta experiencia del tercer peronismo en el poder, la cuestión educativa fue uno de los ejes centrales con un Ministerio de Educación a cargo de Jorge Taiana (1973-1974).

Respecto a la gestión del Ministro Dr. Taiana en relación a la educación de adultos, Stella Maris Rébora de Chapino detalla su participación en la formación de la CREAR, Campaña Nacional de Alfabetización 1973. *“...con Jorge Taiana que era el Ministro de Educación de ese momento, del primer tiempo del gobierno de Cámpora, se empezó a pensar en una campaña nacional de alfabetización... ya está la decisión política de armar la CREAR e implementarla, entonces estos compañeros Juan Maria Heller, Carlos Grosso, Jorge Cabo Deasi, que me conocían por el trabajo de movimiento rural, me llaman y me dicen que necesitan en todas las provincias un coordinador general de la campaña, un coordinador de la formación de los recursos humanos y que están pensando en mi para que los ayude a desarrollar esto. Había*

como una idea madre y había que desarrollarla, ponerle metodología y la gente.”

“En esas reuniones primeras discutimos mucho si los alfabetizadores tenían que ser docentes o no. Yo estaba por la teoría de que no debían ser necesariamente docentes porque pienso que el docente está demasiado esquematizado y que a veces la formación te deforma y sobre todo cuando tenés que trabajar con gente que viene del fracaso escolar y a veces nosotros estamos muy marcados por el sistema y hay que contener por otro lugar, yo creo. Lo importante era instrumentar a los alfabetizadores para que pudieran trabajar con los alfabetizandos. Y bueno, primó eso y por eso uno de los slogans que fue “El Pueblo educa al pueblo” y trabajamos con alfabetizadores que no eran docentes. Algunos lo eran pero no todos.”

Inicialmente la corriente de izquierda habría de ejercer gran influencia proponiendo una experiencia pedagógica nacionalista popular liberadora. La que se vería reflejada en las medidas aplicadas en la **Educación de Adultos**, y en el interés manifiesto por el fomento de las **Escuelas Agrícolas**, donde se realizaron programas de educación y trabajo.

“...alfabetizar, que no era solamente aprender a leer y escribir sino que era la palabra amplia alfabetizar, que era hacer una buena lectura de la realidad socioeconómica, política, del país con el manejo de la lectoescritura, esa era la concepción de alfabetizar. El coordinador general de la campaña hacía las relaciones políticas, institucionales. La tarea pedagógica y organizativa y de formación de los recursos estaba a cargo de nuestro rol que era éste de llegar a aplicar el método de Paulo Freire.” “Nos formaron, discutimos sobre lo que se quería

hacer con la CREAM, se miraron los materiales porque se crearon las láminas, las cartillas; había como palabras generadoras que no era otra cosa que el método de palabra generadora que en el fondo se toca con el método Gateño que yo te decía.

Pero no solamente enseñabas a escribir, la lectoescritura sino que estaba acompañado por toda una reflexión política de análisis crítico de la realidad que no es otra cosa que la concientización; si vos hacés un proceso de concientización te movilizás y te lleva a la organización.”

Así define y describe el proceso de gestación de la Campaña CREAM Stella Maris Rébora de Chapino quién participó activamente de la conceptualización y operativización de la campaña en la provincia de Entre Ríos, habiendo formado parte también de las ligas agrarias en la provincia y en el país.

Durante la etapa se distinguirían los siguientes períodos:

Pedagogía nacionalista popular liberadora que lograría desplegarse en cuatro áreas:

- Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA)
- Dirección de Comunicación Social
- Dirección de educación agrícola y
- Las universidades

Desde la DINEA se desarrollaría el programa más importante en educación de adultos, en el que se destacó la **Campaña de Reactivación Educativa (CREAR)**, que tuvo en Entre Ríos un significativo apoyo popular.

En Entre Ríos, se crearon más de 130 centros de alfabetización donde se realizaban tareas de lecto escritura y capacitación en oficios como: construcción de viviendas, talleres de carpintería y herrería, Los lugares con mayor desarrollo de esta experiencia fueron los departamentos de la costa del Uruguay, aunque también se beneficiaron las ciudades de Paraná, Diamante y Nogoyá. En ella participarían como docentes, curas católicos, y alfabetizadores, muchos de ellos perseguidos por la dictadura militar que puso fin a esta experiencia democrática.

“Nosotros en la CREAR armamos centros de capacitación laboral, teníamos centros de albañilería, etc. Porque en el ámbito del laburo por la necesidad que tenés de leer, de hacer cálculos se siente mucho más la necesidad de alfabetizarse, de aprender matemáticas, lengua. Hicimos una hermosa cartilla de albañilería, una cartilla de electricidad, de herrería.” Detalla la entrevistada.

En tanto la Dirección de Educación Agrícola desarrollaría un modelo participativo y cooperativo relacionado con educación y trabajo, que se difundiría en el país.

“En las usinas lácteas se cometen muchos robos a los productores y porque se los engaña y se les dice, el tenor de su leche es 3,5 tenor graso cuando él sabe que puede ser de 4, es decir tiene un valor mayor; entonces ¿Qué hicimos con esto en las ligas?, les enseñábamos -haciendo acuerdo con otras instituciones, nosotros trabajamos por ejemplo con la facultad de ciencias de la educación, con la facultad de ciencias agropecuarias, con el centro de estudiantes- y capacitábamos en

análisis de la grasa, les enseñábamos como se media el tenor graso, le demostrábamos como se conforman los precios, el precio compensatorio y el precio de producción, que entiendan cuánto cuesta producir un kilo de carne o un kilo de pollo, poniendo todo lo que compone el precio, así que era un pequeño curso de economía, ¿para qué? Para que después tengan banderas de lucha con fundamento, para que sepan que si al kilo de pollo te cuesta producirlo 4 pesos, no te pueden pagar 2,80, tenés que pelear para que te paguen 4 y en ese componente del precio de producción tenés que incluir tu mano de obra porque muchas veces en el campo la gente, en el costo de producción de un pollo, de una docena de huevos, de un queso, no cuenta el costo de la mano de obra, su tiempo de trabajo. Bueno, todo eso eran capacitaciones que nosotros las hacíamos en las ligas desde la CREAM y además articulábamos con el centro de estudiantes de la facultad de ciencias agropecuarias.” Así relata la entrevistada el trabajo de realizado desde las ligas agrarias en la formación de los productores agropecuarios pequeños en conjunto con la universidad.

Por otra parte, la Dirección de Comunicación Social sería un modelo vanguardista y precursor de otros que cobraría importancia a partir de 1980. Entre sus productos comunicacionales se podría mencionar el *Diario de los chicos*, radioteatros, películas y discos.

En el ámbito provincial entrerriano en mayo de 1973 por Ley N° 20.366 se crearía la **Universidad Nacional de Entre Ríos**.

Durante este período democrático la provincia estuvo gobernada por Enrique Cresto, cargo que ocupara hasta el golpe de estado de 1976. Durante su gestión sectores

de la derecha peronista habrían de manifestar resistencia a las innovaciones educativas que podrían alterar los valores tradicionales. Atacaron enfáticamente la experimentación de nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje, la modernización curricular y los programas de vinculación entre docentes, mundo del trabajo y comunidad.

Finalmente, las tensiones que dividieron al partido en el gobierno llevaron al desplazamiento de los sectores progresistas, y el área educativa quedó bajo la órbita de sectores de derecha conservadora católica, abriendo este espacio a la reacción que se profundizaría a partir del golpe de 1976.

2.1.7- El autoritarismo militar en el sistema educativo (1976-1983)

El derrocamiento del gobierno constitucional de Isabel Perón, instalaría en el país, conflictos cuyas consecuencias implicarían represión con pérdida de libertades, regresión económica y entre otras cuestiones, el aplazamiento de los avances logrados durante cien años de historia de la educación.

La política económica de la dictadura produciría una fuerte regresión en la distribución del ingreso, generando, entre otros, aumento de la deserción escolar, incremento del analfabetismo y la delincuencia juvenil. Este periodo histórico, de quiebre del modelo de crecimiento basado en la industrialización sustitutiva de importaciones, se caracterizó por la clausura de proyectos educativos democráticos.

Entre las políticas educativas se pueden mencionar la continuación de medidas de descentralización escolar, la transferencia de servicios educativos a las provincias o municipios y la moralización de la educación. Esta última se destacaba por la incorporación de contenidos religiosos y la proscripción de temas como educación sexual.

Con el propósito de justificar tales acontecimientos, resistidos por las organizaciones sociales, se intentaría consolidar una política educativa, de sentido moralizante, basada en los valores de la iglesia católica.

En este sentido se incorporarían asignaturas referidas a *formación moral y cívica*, en el marco de la denominada **Doctrina de la Seguridad Nacional**.

En este contexto, actores educativos, docentes y alumnos, organizarían actividades de resistencia al proyecto militar, que serían objeto de la *represión estatal*, con la consiguiente muerte o desaparición de numerosos de sus integrantes.

En la larga lista de quiénes fueron secuestrados o asesinados durante el proceso militar, de los más de cien detenidos desaparecidos originarios de Entre Ríos, alrededor de cincuenta eran estudiantes universitarios, mientras que casi *veinte* de ellos *eran docentes*.

Entre los estudiantes de nivel medio, figuran tres dirigentes de la UES de Paraná: Mario Menéndez, del Colegio Don Bosco, Eduardo Germano, del Colegio La Salle y Luís Alberto Fadil de la Escuela “Teniente Luís Candelaria”, de la Base Aérea, quienes también fueron desaparecidos.

Entre las organizaciones que resistieron a la dictadura, la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos denunció la represión a docentes y la limitación del ingreso a las universidades, a la vez que solicitaba mayor presupuesto para educación y la democratización del sistema educativo.

Por su parte, la Delegación de Asociaciones Judías Argentinas (DAIA), apoyada desde los diarios Buenos Aires Heráld., La Nación y La Prensa, se oponía a la inclusión de la materia *formación moral y cívica* en la currícula escolar y la Federación Universitaria Argentina (FUA) organizaría actos de resistencia popular y de denuncias al régimen.

Educación y seguridad nacional

La política neoliberal implementada por la dictadura, traería consecuencias en materia de educación pública. Algunos de sus síntomas serían:

- Deserción escolar
- Incremento del analfabetismo
- Crecimiento de la delincuencia con la aparición de otra problemática: los *chicos de la calle*

En 1977, la Junta Militar difundiría el documento denominado la *Subversión en el ámbito educativo* en el cual incorporaba palabras como *guerra, enemigo, subversión*

e *infiltración* al discurso pedagógico. Es en este contexto que la palabra *desaparecido* comenzó a utilizarse internacionalmente para referirse a los prisioneros de la guerra del aparato estatal argentino.

Finalmente, durante la Guerra de Malvinas se incorporaron a la currícula contenidos relacionados con geografía, historia y economía de las islas, mientras que se impuso en las escuelas, la obligatoriedad de un tratamiento especial, con énfasis patriótico, para exaltar el accionar bélico de carácter triunfalista.

2.1.8- Tiempos de cambio: nuevos escenarios a fines del siglo XX

Durante los gobiernos democráticos a partir de diciembre de 1983 la incidencia de los objetivos del Proyecto Principal de Educación (PPE) en la fijación de las políticas educativas nacionales ha sido muy significativa. La democratización tuvo varios objetivos: primero la expansión cuantitativa de las enseñanzas primaria y media, que habían estado congeladas o en retroceso durante el gobierno militar; segundo la democratización de la gestión educativa con el estímulo a la participación de padres, estudiantes y comunidad y tercero la democratización del vínculo pedagógico entre docente y alumno.

La sociedad civil pudo pronunciarse en diferentes espacios, uno de ellos, el **Congreso Pedagógico** de 1984, al cumplirse el centenario de la ley 1420, donde se postuló por una educación democrática, laicista, y reformista. Aunque sus conclusiones no fueron vinculantes y no produjo cambios específicos, permitió avanzar en el debate pedagógico, y el desarrollo de una cultura democrática.

La convocatoria al **Segundo Congreso Pedagógico**, convocado por Ley N° 23114 de septiembre de 1984, ha significado un hito en el marco de la participación social, en el cual quedaron sentados las expectativas, las demandas, los acuerdos y consensos básicos y la proyección de políticas educativas superadoras. Hubo varias críticas al mismo: faltó una estrategia de orientación, se intentó fragmentar a la CTERA ya que los docentes debieron intervenir como tales y no como miembros del gremio, y así también se ha considerado que, a pesar de tener una convocatoria masiva, la sociedad no contaba con organizaciones civiles con posibilidades de responder efectivamente, lo que dio lugar al protagonismo sectores, tales como la Iglesia.

El período comprendido entre 1983 y el fin del siglo se caracterizó por la asunción de gobiernos elegidos por el voto ciudadano, y por un fuerte incremento de la matrícula educativa, tanto en el nivel primario como el medio y superior no universitario. Los 12 gobiernos provinciales justicialistas entre el 83 y el 87, y 16 desde 1987 en adelante, constituyeron el **Consejo Interprovincial para la Cultura, la Educación y la Ciencia y la Tecnología** (CINCECYT), en 1984, un órgano de carácter técnico político.

Durante el gobierno del Dr. Alfonsín (1983-1989) se acentuaron las políticas en educación de adultos: el **Plan Nacional de Alfabetización y de Educación de Adultos**, que fuera organizado, diseñado y conducido por el Ministerio de Educación de la Nación a través de la Comisión Nacional de Alfabetización Funcional y Educación Permanente (CONAFEP). A pesar de que tuvo jurisdicción en todo el territorio nacional, la mayoría de las provincias se opusieron a su ejecución ya que

sostenían que desconocía la existencia de los servicios educativos de adultos provinciales con los que entraba en competencia.

Asimismo, el Plan Nacional de Alfabetización tuvo sus comienzos en el año 85' y dependiendo de la CONAFEP, presidiendo la misma la Dra. Nélide Baigorria.

En el mes de Junio, se comienza a aplicar en la provincia de Entre Ríos, nombrándose las primeras orientadoras pedagógicas, cuya función principal era la coordinación de los departamentos. Al respecto, en una entrevista con la Profesora Lucrecia Larráz - quien se desempeñó como alfabetizadora y orientadora pedagógica durante los años 85' y 90' -, refiere al respecto: *"...al comienzo coordinaron la fundación de todos los centros de alfabetización, eran las personas que estaban a cargo de contactar con los barrios, de hacer los primeros censos. La primera orientadora que hubo acá (departamento Concordia) fue Graciela Rotman, quien relevó personalmente algunos barrios. Ella tubo contacto con las primeras comisiones vecinales, te estoy hablando del año 85', donde había alguna junta de gobierno en la zona rural y los punteros de barrio que eran los que tenían la información más precisa. A partir de eso convocó a los diez primeros centros de Concordia, que empezaron a funcionar en octubre del año 85'. No había ciclo lectivo, se empezaba, se daba clase y había un solo receso para las fiestas de una semana y se arrancaba el dos, tres de Enero y se trabajaba todo el verano, así que por eso pudimos empezar en Octubre... La nación proveía del material para los alfabetizandos, realizándose capacitaciones para los alfabetizadores de manera local".*

En relación a la cartilla con la que se trabajaba con los alfabetizandos, manifiesta:

“...nosotros recibíamos los materiales que estaban hechos a nivel nacional y acá, en Concordia, lo que hicimos fue una adecuación al medio. Se hicieron dos trabajos bastante intensos, uno que se llamaba análisis y adecuación de la cartilla de alfabetización a los medios suburbanos y rurales, donde se trabajó aproximadamente diez días en esa cuestión; previo a esto se había hecho un diagnóstico de la realidad de Concordia, de la cuestión urbana y de la zona rural y se hacían permanentes talleres de evolución y ajustes”.

“En cuanto a las cuestiones didácticas y al enfoque de la lengua, se utilizaba para alfabetizar, lo que era en parte un método analítico, de unidades significativas de la lengua, porque cada lección de la cartilla empezaba con una frase, de esa frase se marcaba una palabra y de esa palabra se analizaban los componentes internos de esa palabra, las sílabas y después letras... En realidad ahora hay otras metodologías que han superado a esta metodología analítica. Y en ese momento, nosotros intentamos, humildemente, superarlo, porque por ejemplo, la primera palabra, no me acuerdo la frase completa, pero la palabra clave, o en realidad era un método global, podemos hablar de algún modo de palabra generadora, que para los alfabetizandos, que en su mayoría de los centros de acá de Concordia, eran analfabetos puros; eran gente ya grande de 25, 26 años hasta 60 años. Después de tantos años de gobierno de dictadura, entramos en los comienzos, en la divina época de los comienzos de la democracia, pero para mucha gente, la palabra democracia a su vez de los problemas que tiene lingüísticamente hablando, (hay un grupo consonántico), no era fácil de enseñar, todavía era una abstracción la

democracia. Recién se vivía, como para muchos de nosotros era la primera vez, para nuestros alumnos todavía era una abstracción.”

“... Concretamente nosotros armábamos textos muy sencillos que los obteníamos de las emisiones orales que ellos tenían. Escuchábamos, hacíamos mucha conversación, escuchábamos las cosas que nos relataban, que nos contaban, que obteníamos por ahí de visitarlos y de hablarlos y construíamos pequeños textos y a partir de esos textos trabajábamos cuestiones lingüísticas. Es decir, lo que buscábamos era evitar esa fractura, que creo yo que había, entre los libros, como una fractura entre toda la experiencia de vida y esto no hay que minimizarlo. Eran experiencias y conocimientos ciertos, nosotros teníamos mujeres que sabían hacer pan, por ejemplo, entonces sabían contarte exactamente como era la receta y no sabían absolutamente nada de la lectura y de la escritura, podían escribir de manera no convencional”.

“Muchos descreían de la cuestión que alfabetizándote la vida iba a cambiar, que se les iba a posibilitar una situación de mayor equidad social, el ingreso a otros lugares de la sociedad que para ese momento les estaba absolutamente vedados. Lamentablemente, el plan se cerró en el año 90’ y si bien se realizaron algunas evaluaciones antes, no se llegó a medir el impacto en las vidas de estas personas. ¿Hasta qué punto o de que manera lograron cambiar esas cuestiones que tienen que ver con el ingreso a todas las cuestiones de la sociedad? Una de las cosas que les enseñábamos concretamente, por ejemplo, fue leer las boletas para las elecciones. Sabido es, que siempre hay manipulación en esto...”

“... yo entiendo, en algún momento reflexionamos acerca del por qué de la cartilla estaba así y por qué la palabra democracia no estaba primera, pero en la realidad, en la concreción, en la ejecución era muy difícil empezar a enseñar, empezar a alfabetizar a partir de la palabra democracia. Es decir que se hacía la conversación, la parte oral, pero nosotros buscamos eso que no hubiese fractura entre lo vivencial, todo el inmenso bagaje de conocimiento que tiene un adulto analfabeto, que tiene que ver con cuestiones de saber vivir, de criar hijos, etc.; se partía de acontecimientos de la vida cotidiana, armando pequeñas historias, reservando a los nombres, que pasado el tiempo se volvían a utilizar y a veces el protagonista de la historia se reconocía, pero, como no decíamos el nombre, avanzábamos con el tema de la lectura y la escritura”.

La entrevistada continúa expresando *“... después de tantos años, creo que constituyó lo más rico, es lo más difícil de encontrar en la gente que se dedica a educación de adultos o alfabetización, que los maestros produzcan materiales, en ese momento se ocultó y pasó a ser parte de la caja negra de la alfabetización en Concordia... Lo hicimos así porque estábamos convencidos, bueno además estudiábamos, leíamos cuestiones que tenían que ver con la alfabetización, a Emilia Ferreiro a Ana María Kaufman, a Paulo Freire, nosotros leíamos muchísimo, entonces esto tenía un aval un sustento teórico, no es que lo inventamos, lo hicimos, lo adecuamos y vimos porque lado queríamos hacerlo... La verdad es que había que armarse de muchas estrategias, a veces pasaban cosas insólitas. Nosotros les dábamos a todos participación, queríamos que todos hablasen, todos nuestros alfabetizandos, y ellos que habían ido un periodo a la escuela o tenían hijos en edad escolar, entonces nos criticaban que éramos poco maestras, que por qué no*

escribíamos más en el pizarrón, que para qué tenían que hablar ellos, se querían ubicar en el lugar de el no saber, el no tener que contar, el no tener que decir. Revertir esta situación daba mucho trabajo.

Al respecto, la especialista Lidia Rodríguez en su texto “Pedagogía de la liberación y educación de adultos”, manifiesta en este sentido, que los maestros, vinculados al trabajo en sectores populares, encontraron en el pedagogo Paulo Freire *a alguien que elabora, teoriza y ayuda a construir un sentido pleno a la tarea que realizan cotidianamente. Lean a Freire que propone partir del universo vocabular de los alumnos, y ayuda a poder instalar nuevas relaciones de poder en los vínculos educativos.*

Paralelo a ello, también se encararon diversas reformas de la enseñanza media que abarcaron principalmente el denominado Ciclo Básico. Se diseñó y ejecutó un proyecto de reforma del magisterio para la enseñanza primaria, privilegiando y fortaleciendo el rol de las escuelas normales: con la **Formación de maestros de Educación Básica**. Además se normalizaron y democratizaron las universidades nacionales, se actualizaron los planes de estudio y se eligieron democráticamente sus autoridades.

El 8 de julio de 1989 el Dr. Carlos Menem asumió la presidencia de la Nación, continuidad institucional no registrada en nuestra historia desde 1930.

Luego de un pacto político con el presidente saliente, denominado Pacto de Olivos, se consolidó el Núcleo de Coincidencias Básicas, que reflejaba los 13 puntos clave acordados como condición para que se aprobara la reforma constitucional.

Este acuerdo político y la ratificación por ley del Congreso declarando la necesidad de la reforma constitucional, fue legitimado por el voto emitido el 10 de abril de 1994.

El 25 de mayo de 1994 se reunió en Santa Fe la **Convención Constituyente** que culminaría el 22 de agosto, con la sanción de la nueva Carta Magna.

El texto de la nueva ley estableció en su Artículo 5º la obligación de las provincias a dictar una Constitución que incluyera y asegurase la educación primaria. Asimismo el Artículo 75 inciso 18 (llamada “cláusula de la prosperidad”), le atribuye al Congreso de la Nación el dictado de planes de instrucción general y universitaria.

La transformación educativa constituyó un problema que se insertaba en el conjunto de la problemática social en el marco de la Reforma del Estado. Es así que se propuso la transferencia de los servicios educativos a las provincias, con asistencia para el mejoramiento de las administraciones educativas locales, en un proceso de consolidación del sistema federal de educación nacional.

Las acciones desarrolladas apuntaron a la gestión de los servicios educativos, y en este sentido se dictaron las siguientes leyes:

- Ley 23846 de titularización del personal docente que se desempeñaba como interino en los niveles inicial, primario y medio

- Ley 23906 que establece un régimen de afectación de recursos tributarios nacionales destinados al financiamiento adicional de la finalidad cultura y educación, ciencia y técnica.
- Ley 23909 sobre negociaciones colectivas para los trabajadores docentes.

Asimismo, en el marco del proceso de transformación educativa se dictó la **Ley 24.049 de Transferencia Educativa**, que faculta al PEN a transferir a las provincias, y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, a partir del 1 de enero de 1992, los servicios educativos administrados en forma directa por el Ministerio de Cultura y Educación y el Consejo Nacional de Educación Técnica.

De ese modo, a lo largo de 1992 se instrumentó el proceso de descentralización de los servicios educativos mediante convenios con cada una de las provincias y la Municipalidad de Buenos Aires.

En la provincia de Entre Ríos se transfirieron: 25 servicios de educación media, 22 servicios de educación de adolescentes, 7 servicios de educación física, 8 servicios de educación agropecuaria, 23 servicios de educación superior, 32 del Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET) y 73 de la Superintendencia Nacional de Enseñanza Privada (SNEP).

Estando en marcha el proceso de descentralización educativa con la transferencia de los servicios a las provincias, fue necesario reorganizar los modos de su prestación, articulando las formas de gestión y estableciendo condiciones de gobernabilidad del sistema.

El 14 de abril de 1993 se sancionó la nueva **Ley Federal de Educación** y se estructuró de este modo un nuevo sistema educativo para toda la nación que debía aplicarse gradual y progresivamente. La misma contemplaba 5 niveles de educación:

- Nivel Inicial desde los 3 a los 5 años, donde sólo era obligatorio el último año.
- Educación General Básica (EGB), también obligatoria, a partir de los 6 años de edad y que estaba organizada en ciclos.
- Educación Polimodal, de 3 años de duración como mínimo y era posterior a la EGB.
- Educación Superior, Profesional y Académica de grado, cuya duración será determinada por las instituciones universitarias y no universitarias
- Educación Cuaternaria.

Con este sistema se ampliaría a 10 años el ciclo de Educación General Básica obligatoria, lo que representó un incremento de casi 500 mil alumnos entre los años '95 y '99.

Dicha norma, estableció entre sus principios, la gratuidad de la educación en todos los niveles y regímenes especiales, mediante la asignación por parte del Estado nacional, provinciales y de la CABA, de las partidas presupuestarias necesarias para dar cumplimiento a tales fines.

Asimismo se determinaron las funciones del Ministerio de Cultura y Educación y el Consejo Federal de Cultura y Educación, reglamentadas por Decreto 506/93

(24/03/1993), que determinaría una nueva estructura del Ministerio, internamente y en relación con las jurisdicciones.

El 20 de julio de 1995 se sancionaría la Ley 24521 de **Educación Superior** que incluía a todo el sistema de educación superior, incluyendo al sector público como al privado, universitario y no universitario.

En consonancia con la nueva constitución de 1994 -que derogó la limitación de 8 Ministerios-, el PEN envió al Congreso un proyecto de ley para modificar la estructura ministerial; cumplida esto, surgiría la Ley 23.930 (18/04/1991), por la que sustituiría al entonces Ministerio de Educación y Justicia, por el nuevo Ministerio de Cultura y Educación.

Durante la primera etapa del gobierno de Carlos Menem, 1989-1991, se plantearon las bases para un proceso de transformación educativa, además se promovió una ampliación de las funciones de los institutos de formación docente continua, y se organizó la **Red Federal de Planeamiento y Gestión de la Educación**, integrándose a ella al Ministerio de Educación de la nación y los ministerios provinciales y las universidades. También se diseñó una reforma curricular de la enseñanza media y de la formación docente.

Fue en este periodo donde en la sede del Consejo Federal de Cultura y Educación se desarrolló la discusión acerca de la transferencia de los servicios educativos que todavía prestaba la nación, y fue así que en la Ley de presupuesto para el año 1992 se incluyeron las partidas para solventar dicha transferencia. Como consecuencia de esto, los legisladores elaboraron un proyecto de ley de transferencia que fue

aprobado, convirtiéndose luego en la Ley 24.049 (6/12/1991). A lo largo de los años 1992 y 1993 se fueron firmando los respectivos convenios.

En 1993 se sancionó la Ley Federal de Educación Nº 24.195, que abarcaba a la totalidad del sistema educativo argentino y se constituyó como una necesidad con posterioridad a las transferencias. A partir del 1994 se implementaron todas las reformas planteadas por dicha ley, especialmente la extensión de la obligatoriedad escolar a diez años y la puesta en práctica de la EGB que abarcaba 7 años de la enseñanza primaria y los dos primeros de la media.

El 11 de septiembre de 1993 se firma, en San Juan, entre el Presidente y los gobernadores, el **Pacto Federal Educativo**, en el que se fijaron las responsabilidades y compromisos y a partir de esto se pone en práctica el **Plan Social Educativo** como instrumento de las políticas compensatorias tendientes a lograr mayor equidad. También se organizó la **Red Federal de Formación Docente Continua** y un programa de mejoramiento de la infraestructura escolar.

La **Ley Federal de Educación** recogió los principios y objetivos principales aprobados y coincidentes con el PPE.

Contenidos de la Ley y de los Acuerdos del Congreso:

- **La nueva estructura**

- 1) Educación Inicial para niños de 3 a 5 (jardín de infantes) siendo obligatorio el último año, y para niños menores de 3 cuando sea necesario, jardín maternal

- 2) Educación General Básica (EGB), obligatoria, de 9 años. A partir de los 6 años de edad, entendida como una unidad pedagógica integral organizada en ciclos
- 3) Educación Polimodal, de 3 años de duración como mínimo. (la provincia de Bs As la estableció como obligatoria)
- 4) Educación Superior, ofrecida por instituciones universitarias y no universitarias
- 5) Educación Cuaternaria

- **Eliminación del analfabetismo**

- **Desarrollo y ampliación de los servicios educativos de adultos:** Fue el de mayor incidencia a través del Plan Nacional de Alfabetización y de Educación de Adultos, donde la mayoría estaban de acuerdo con sus objetivos pero existen discrepancias en lo relativo a la organización y el enfoque pedagógico. Este plan que se implementó a partir de 1984 con el gobierno del Dr. Alfonsín, fue dejado de lado en la década del '90 y se puso en marcha un **Proyecto de Educación Básica de Adultos** en el marco del Plan Social Educativo con características presenciales y semi presenciales. En mayor parte la educación de adultos ofrecida tuvo escasa vinculación con la capacitación laboral.

En 1990 hubo un intento con la constitución de la Red Federal de Planeamiento y Gestión de la Educación, donde se capacitó a funcionarios y técnicos de todas las provincias y universidades, se articulares redes regionales y de mejoramiento de los sistemas de gestión e información, pero dejó de funcionar en 1992.

Con la sanción de la Ley Federal el organismo encargado de fijar metas y prioridades es el Consejo Federal de Educación, pero éste no ha contado en su Secretaría General con capacidad técnico-profesional para llevar a cabo esta tarea, y la Subsecretaría de Programación y Gestión Educativa del MCyE ha sido la que ha incidido fuertemente y ha llevado a cabo esta tarea.

Luego con la firma del Pacto Federal Educativo en septiembre de 1994 se fijaron metas y prioridades sobre:

- Incremento del presupuesto educativo consolidado
- Un aporte del Estado nacional de \$3.300 millones en 5 años
- Implementación de la nueva estructura de la Ley
- Para 1994 erradicación de las escuelas ranchos
- Para 1995 generalización de la capacitación docente acorde con el proceso de transformación
- Para 1995-1998 erradicación de los establecimientos educativos precarios
- Para 1995-1999 expansión de la matrícula en un 100% para la escolarización de niños de 5 años y de 6 a 14 años; y en un 70% para la escolarización de adolescentes de 15 a 17 años; disminución del 50% de índice de repitencia y del de analfabetismo absoluto; 20% de aumento de la capacidad edilicia instalada y 100% de mejoramiento del estado edilicio y de equipamiento informático, bibliotecas escolares con material pedagógico y audiovisual.

Avances y resultados obtenidos

- Escolarización de todos los niños en edad escolar, ofreciéndoles una educación general de 8 a 10 años: fuerte expansión cuantitativa del sistema educativo a partir de 1984 en todos los niveles de la enseñanza; democratización de la gestión y conducción del sistema educativo; extensión de la obligatoriedad escolar en todo el país de 7 a 10 años; inclusión formal como nivel de la educación inicial, creación de un nivel de 9 años obligatorio, e inclusión de la educación superior y la cuaternaria dentro del sistema; desarrollo del Plan Social Educativo que llevó a cabo acciones compensatorias en aproximadamente 17.000 escuelas (sobre un total de 45.000 en todo el país) y con más de 3.500.000 alumnos beneficiarios; y por último, se hicieron proyectos y acciones de apoyo a poblaciones aborígenes, rurales, con necesidades educativas especiales, adultos, y, en general, con necesidades básicas insatisfechas y en situación de pobreza y marginalidad.
- Eliminación del analfabetismo y desarrollo y ampliación de los servicios educativos para adultos: Los avances fueron limitados y lamentablemente fue el área de menor avance. Las acciones desarrolladas fueron: entre 1984 y 1989 el Plan Nacional de Alfabetización y Educación de Adultos en alrededor de la mitad de las jurisdicciones educativas; desarrollo de los servicios educativos formales de educación de adultos; puesta en marcha de proyectos específicos de complementación de la escolaridad primaria y secundaria para jóvenes y adultos, tanto de alcance nacional como el Proyecto de “Educación Básica de Adultos” del

Plan Social Educativo como así también otras de alcance jurisdiccional; y desarrollo de diversos proyectos de capacitación laboral.

- Mejoramiento de la calidad y eficiencia de los sistemas educativos y realización de las reformas necesarias: En la década del 80 el esfuerzo se centró en la democratización del sistema y se pusieron en marcha algunas reformas en los niveles de enseñanza: reformas organizativas y curriculares en el Ciclo Básico de la enseñanza media (Ciclo Básico Unificado en 900 escuelas y Ciclo Básico General en 60 escuelas); reformas en la formación docente, impulso de la capacitación docente con la organización del INPAD (Instituto Nacional de Perfeccionamiento para la Actividad Docente); diseño y puesta en marcha en varias provincias de proyectos de descentralización y regionalización de la gestión educativa.

También se pusieron en marcha un conjunto de acciones de reformas sustantivas de la educación tendientes al mejoramiento de su calidad, pertinencia y eficiencia: transferencia de los servicios educativos nacionales a las provincias (Ley 24049); elaboración y sanción de la Ley Federal de Educación; elaboración y firma del Pacto Federal Educativo; aprobación de acuerdos entre la Nación y las provincias tendientes a la implementación de la Ley Federal; elaboración de los CBC para la educación inicial, EGB, Polimodal y los Trayectos Técnicos Profesionales, la Formación Docente Continua, la Especial, la Artística y la de Jóvenes y Adultos; elaboración de diseños curriculares jurisdiccionales para los diferentes niveles; implementación del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa; organización y funcionamiento de la Red Federal de Formación Docente Continua, ejecución del Programa Federal de Cooperación Técnica para la Administración y

Gestión de la Educación, el de Formación y Capacitación de Funcionarios del Sector Educativo en el Exterior , la Red Federal de Información; ejecución del proyecto Nueva Escuela para el Siglo XXI; sanción de la Ley de Educación Superior N° 24.521 que articula por primera vez en el sistema educativo, la educación universitaria con la no universitaria e incorpora los procesos de evaluación y acreditación universitaria.

Las políticas más exitosas con respecto a los objetivos del PPE, los entrevistados coinciden en que fueron el Plan Social Educativo, el Congreso Pedagógico y la cláusula de extensión de la obligatoriedad escolar.

A modo de conclusión sería posible afirmar que el proceso educativo estuvo estrechamente asociado al nuevo proyecto de país, y a las políticas económicas implementadas en cada una de las etapas. Es decir, que desde el proceso de modernización de la estructura económico-social iniciada en el siglo XIX, a la creación de escuelas y la universalización del sistema, estas cuestiones, se constituyeron en elementos centrales de las políticas de los diferentes gobiernos.

En tal sentido se apreciaría que las transformaciones económicas del siglo XX y los procesos de industrialización que ampliaron la base de la economía nacional, orientaron la enseñanza en sentido de dar respuestas a las nuevas demandas. Fue así como el sistema se democratizaría en forma progresiva y la educación se constituyó en el elemento que posibilitaría la inclusión social.

En el transcurso de la década de 1970, con el quiebre del modelo económico que buscaba integrar la industria con la economía agropecuaria, aparecería lo que podríamos percibir como la instalación de un nuevo paradigma que buscaba la

modernización del país, integrada a un orden mundial, en el que predominaron los intereses financieros. Como resultado de tales ensayos económicos, se generaría la desestructuración del sistema productivo, la regresión económica y social y el intento de dar marcha atrás con los logros democráticos en materia educativa.

Durante la recuperación democrática de las últimas décadas del siglo XX, se produjeron significativos avances institucionales; aunque los condicionamientos económicos derivados de la crisis de la deuda, y la fragmentación social, limitaron la puesta en marcha de iniciativas progresistas como: la descentralización del sistema con la participación del conjunto de los actores educativo, y la ejecución de definiciones de política educativa.

Un nuevo paradigma habría de consolidarse con la crisis que acompañó el inicio del siglo XXI, con el habrían de reafirmarse los valores democráticos que incluyeron la preocupación por el crecimiento económico, la distribución del ingreso y una mayor inclusión y participación ciudadana. En ese marco se insertan las políticas desarrolladas por el CGE de Entre Ríos, en consonancia con el Plan Principal de Educación.

3. Sistematización de la información

3.2- Análisis de las acciones y correlatos de los protagonistas en el sistema educativo argentino.

3.2.1- Definición y construcción de las bases del sistema educativo argentino:

La Ley 1420

En el marco de la historia de la educación argentina, especialmente al considerar las políticas educativas implementadas desde el Estado en distintos momentos, el análisis de la Ley 1420 ocupa un lugar central debido a la gran relevancia de dicha ley como propuesta educativa de un grupo de hombres con ciertos objetivos, y a los importantes efectos de la misma en los años posteriores. Esta ley orgánica tuvo influencia decisiva en la formación de varias generaciones de argentinos; sus sabias y generosas previsiones han facilitado el mejoramiento del nivel cultural del país.

Resulta fundamental conocer el contexto histórico en que la ley fue promulgada, los argumentos con los que intervinieron los distintos actores en el debate parlamentario, y las disposiciones que ella estableció. Sin embargo, es necesario tener en cuenta otras dos dimensiones temporales, además de la contemporaneidad de la promulgación de la ley en 1884. En primer lugar, no se pueden descuidar los procesos históricos previos a 1884, los cambios que fueron desarrollándose en Argentina, los cuales llevaron desde la colonia hasta la república, y especialmente los pensamientos de hombres cuyo convencimiento en la necesidad de la educación popular para formar una Nación fue el motor de los posteriores debates.

Esto implica que la promulgación de la ley 1420 constituyó la culminación de un complejo proceso histórico. Por otra parte, el análisis no puede detenerse en la letra de la ley promulgada, sino que se debe considerar las consecuencias de la aplicación de las diversas disposiciones, el cumplimiento o incumplimiento de las mismas, las transgresiones de sus postulaciones y la vigencia a lo largo del tiempo. Una lectura atenta de la ley y su condicionamiento histórico, requiere también contemplar la puesta en práctica de sus disposiciones.

En este sentido, se puede considerar a la postulación de la educación obligatoria, gratuita, gradual y laica, como un instrumento empleado por un Estado en formación, como medio para construir condiciones de estatidad. Es decir, puede pensarse en la ley como la manifestación de una política educativa coherente con una política nacional. También se puede la estudiar como la convicción profunda de un grupo de hombres liberales que se proponían lograr el orden y el progreso en Argentina. Finalmente, no se puede obviar la importancia del debate entre Estado y religión en materia de educación, de larga data en nuestro país, que encuentra en la sanción de esta ley uno de sus puntos más álgidos.

3.2.1.1.- Consideraciones sobre la Ley 1420

La ley 1420, promulgada por el presidente Julio A. Roca el 8 de julio de 1884, legisló para la Capital Federal y los Territorios Nacionales pues, por mandato constitucional, la educación primaria era privativa de cada una de las provincias. Constituyó la más completa y orgánica legislación de la educación primaria y durante casi cien años en que estuvo vigente facilitó la realización de una obra extraordinaria, asegurando la

unificación espiritual del país y la asimilación de los hijos de inmigrantes que desde las últimas décadas del siglo pasado se incorporaron a la República.

Los principios esenciales que esta ley estableció fueron: obligatoriedad, gratuidad, gradualidad y neutralidad en materia religiosa. Esta ley de educación común enuncia la obligatoriedad en el artículo 2º, y en el artículo 3º aclara que es impuesta a los padres, tutores o encargados de los niños comprendidos en la edad escolar. En el artículo 5º especifica que la obligación escolar no implica la concurrencia del niño a la escuela, ya que puede ser cumplida en las escuelas públicas o privadas y en el hogar de los niños. Su cumplimiento puede comprobarse, según el caso, por medio de certificados o exámenes. La no observancia de la obligatoriedad escolar hace pasible a los responsables de ser castigados con amonestaciones y multas progresivas.

La gratuidad es una consecuencia inmediata de la obligatoriedad, pues tiende a asegurar que la escuela primaria esté al alcance de toda la población. Por eso la ley prevé en su artículo 5º el establecimiento de una escuela pública gratuita en cada distrito escolar integrado, en las ciudades, por 1000 a 1500 habitantes, y en los territorios nacionales, por 300 a 500 habitantes.

Con respecto a la gradualidad, el artículo 9º impone que la enseñanza debe dividirse en seis o más grados, que pueden establecerse en un mismo establecimiento escolar o separadamente.

Finalmente, la neutralidad escolar en materia religiosa constituyó el punto más controvertido de la ley. El artículo 8º plantea que la enseñanza religiosa sólo podrá ser dada en las escuelas públicas por los ministros autorizados de los distintos

cultos, a los niños de su respectiva comunión, antes o después de las horas de clase.

La aplicación de la ley 1420 limitada a la Capital Federal y los Territorios Nacionales fue ampliada gracias a la ley Láinez, sancionada en 1905. La misma autorizó al Consejo Nacional de Educación a establecer escuelas primarias nacionales en el territorio de las provincias que lo solicitasen. Fue pensada como un instrumento de colaboración entre la Nación y las provincias. Por esto favoreció valiosamente la difusión de la escuela primaria.

Sin embargo, pronto la ley Láinez fue desvirtuada en su aplicación dado que, contrariando lo dispuesto por ella, se instalaron escuelas nacionales en sitios donde ya funcionaban establecimientos provinciales.

3.2.1.2.- Antecedentes que inspiraron los principios de la Ley 1420

La creencia del poder ilimitado de la educación en la vida de los hombres y de los pueblos llevó a fines del siglo XVIII a un movimiento a favor del establecimiento de la obligatoriedad escolar. Pero esta aspiración sólo se concretó en el siglo XIX, cuando se implantó la obligatoriedad en muchos países de Europa, en Estados Unidos y en algunos países latinoamericanos.

Se puede rastrear una gran importancia otorgada a la educación ya desde Manuel Belgrano. Éste consideraba que las escuelas debían ser gratuitas y su función, instruir de acuerdo con buenas máximas e inspirar el amor al trabajo. La educación

resultaba fundamental en su concepción de un Estado democrático, y también beneficiaría al comercio.

Belgrano concibió a la educación como productora de la felicidad del pueblo y el progreso de las naciones. En forma consecuente con esta idea, “los 40000 pesos que debió recibir como premio por sus triunfos en Tucumán y Salta los destinó a la fundación de cuatro escuelas primarias: Tarija, Jujuy, Tucumán y Santiago del Estero, cuyo reglamento redactó”.

Por su parte, Mariano Moreno relaciona la necesidad de educar con la formación de conciencia del pueblo, el afianzamiento de la Revolución y el sostenimiento de la libertad. Asimismo, con Bernardino Rivadavia puede observarse la propuesta de obligatoriedad de la educación y la aplicación del sistema lancasteriano de enseñanza, que permitía intensificar la educación primaria, contando con mínimos recursos.

Se vislumbraba en los discursos pro-educación, la intención de formar al ciudadano de la nación que se estaba constituyendo, con la debida instrucción relativa a sus derechos y obligaciones, y la que permitiría la participación política. Esta tendencia aparece en el ideario de Esteban Echeverría.

Finalmente, Sarmiento exigió “...una escuela popular, democrática, gratuita, laica, con rentas propias y autónomas, programas científicos y racionales de acuerdo a los intereses de la Nación, y de su pueblo...”. La propuesta sarmientina incluye la defensa del derecho a la educación para todos los habitantes, extendiéndose a los niños de entre 6 y 14 años, además de mujeres, adultos y soldados.

De acuerdo con Sarmiento, el Estado debe encargarse de la administración de la enseñanza primaria, dirigiéndola e inspeccionándola. También consideraba necesario excluir los dogmas religiosos de la educación, y destinar una renta proporcionada al número de niños a educar.

Con respecto a los antecedentes legislativos, a partir de 1853 los gobiernos provinciales se responsabilizan de la educación primaria, promulgando leyes específicas, que ya presentaban los principios de universalidad, obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza, de idoneidad del personal docente, de asignación de fondos propios al sistema, entre otros. Además, a partir de 1869 esta política educativa recibe el aliento del gobierno central.

Luego de la federalización de Buenos Aires, la provincia cede a la Nación las escuelas primarias bajo su jurisdicción en 1881. En ese momento sigue rigiendo la ley provincial de 1875, que contemplaba la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza. Por un decreto del ejecutivo, el 28 de enero de 1881 es creado el Consejo Nacional de Educación. El artículo 19 del mencionado decreto obligaba al Consejo a presentar un proyecto de ley de educación común, en abril de ese año.

En un decreto del 2 de diciembre de 1881, el Poder Ejecutivo Nacional convocó un Congreso pedagógico, que se llevó a cabo en 1882 y sentó las bases de la posterior sanción de la ley 1420.

3.2.1.3.- El Congreso Pedagógico de 1882

El presidente Roca convocó, mediante el decreto del 2 de diciembre de 1881, a una reunión de: *“... profesores y personas competentes para tratar en conferencias y en discusiones pedagógicas cuestiones relativas a la enseñanza y a la educación, con el objeto de impulsarlas y mejorarlas”, “....bajo la inmediata dirección del Consejo Nacional de Educación”.*

Las sesiones del Congreso comenzaron el 8 de abril de 1882, y culminaron el 8 de mayo de ese año, habiendo estado presididas por el Dr. Onésimo Leguizamón. Durante el mismo, las principales autoridades destacaron la significación de la educación como instrumento de redención del pueblo argentino. Debido a la intencionalidad de “agrandar” el orden democrático del país, cobraba importancia el proyecto de ampliar el sistema educativo, pretendiendo mejoras en relación con la cantidad de personas escolarizadas y con la calidad de la enseñanza. La relevancia inherente a los problemas de la educación popular y común se evidenció en la profundidad con que los mismos fueron tratados. Las temáticas abordadas se vinculaban con la pedagogía, la didáctica, la política educacional, la administración escolar y las finanzas escolares.

Al surgir el tema de la enseñanza religiosa dentro de la educación común, la asamblea decidió eliminar de los debates la cuestión teológica, debido a que la mayoría de los allí reunidos presentaban una orientación liberal.

Las conclusiones del Congreso pedagógico se proyectaron en los posteriores debates parlamentarios por la ley 1420, y pueden verse plasmadas en la letra de la forma definitiva que la misma tuvo a partir de su sanción en 1884. Esto puede notarse al comparar los principios de la ley con la síntesis que Héctor Bravo expone

de las conclusiones del Congreso pedagógico de 1882: “la futura legislación escolar debe tener en cuenta especialmente, el establecimiento de la obligatoriedad de la instrucción común, la gratuidad y la graduación de la enseñanza, la educación de los adultos en los cuarteles, fábricas y establecimientos agropecuarios, la enseñanza en los distritos rurales, el mínimum de enseñanza obligatoria, la coeducación, la supresión de los premios y la eliminación de los castigos, la construcción de locales y la provisión de mobiliario y útiles adecuados, la obligación de la vacunación y la revacunación, la creación de rentas propias y suficientes, la organización y dotación de personal docente, la elaboración de programas y métodos de enseñanza, la educación de sordomudos, etc.”.

3.2.1.4.- El debate parlamentario

Dado que el Consejo Nacional de Educación no pudo presentar un proyecto de ley de educación común, debido a discrepancias internas, hacia agosto de 1881 el Poder Ejecutivo decidió enviar el decreto del 28 de enero de 1881 al Senado. Allí, dicho decreto fue aprobado el 8 de octubre, con ligeras modificaciones. Pero en la Cámara baja no se obtuvo un simple asentimiento, debido a que los miembros de la Comisión de Culto e Instrucción Pública desarrollaron un estudio prolongado y prepararon un proyecto de ley orgánica de la educación común. El despacho de esta Comisión se produjo el 9 de junio de 1883, y el 4 de julio comenzó el debate parlamentario.

El diputado Demaría presentó el informe acerca del proyecto de la Comisión. En notable crítica a la presentación de dicho informante, Onésimo Leguizamón propuso

que había que legislar sobre los aspectos esenciales. Planteó entonces la principalidad y exclusividad del Estado argentino en materia de educación, la cual fue propuesta como obligatoria, gratuita, gradual e higiénica. Además, expresó que la enseñanza religiosa en las escuelas era inconstitucional.

A partir de allí se formaron dos posturas que coincidían en la necesidad impostergable de la educación común obligatoria, pero se hallaban contrapuestas con respecto a la inclusión o no de contenidos religiosos en la enseñanza. Leguizamón se refirió a la Constitución, diciendo que proclama la libertad de conciencia para los ciudadanos, y que la escuela debería ser igualmente tolerante, sin imponer ninguna religión en particular.

Posteriormente, el diputado Goyena hizo uso de la palabra, expresando que nuestra Constitución es la de un pueblo católico. En respuesta, Lagos García refutó las consideraciones de Goyena acerca de la Constitución, y se manifestó por la escuela neutral. De esta manera se fueron desencadenando discursos a favor y en contra del proyecto de la Comisión; los primeros pronunciados por los diputados Achával Rodríguez, Goyena y Alvear, y los otros por Civit, Delfín Gallo, Wilde.

Los argumentos a favor de la enseñanza de religión se basaban en sostener que sin religión no hay moral, y no puede haber educación sin moral. Por el contrario, para oponerse a esto se planteaba que la moral es independiente de la religión, y que la enseñanza de una religión particular causaría inconvenientes en las familias de otra religión, especialmente en el caso de los inmigrantes.

La primera parte del debate finalizó con el rechazo del proyecto de ley presentado por la Comisión, y se reinició la segunda con la discusión sobre un nuevo proyecto

presentado por Onésimo Leguizamón y un grupo de diputados. Este proyecto, que limitaba la enseñanza de religión al horario extraescolar, finalmente se convirtió en la ley 1420 el 8 de julio de 1884.

3.2.1.5.- La polémica Estado - Iglesia

Las relaciones entre la Iglesia católica y el Estado argentino han cambiado a lo largo del tiempo, presentado como uno de los aspectos de mayor polémica el de la enseñanza de la religión en las escuelas. La Asamblea del año 1813 había proclamado la libertad de cultos, pero la Constitución Nacional de 1852 expresó que *“el Estado argentino sostiene el culto católico, apostólico y romano”*.

La enseñanza religiosa en las escuelas del país fue un hecho incuestionable hasta 1875. La importancia que la enseñanza religiosa tenía en las escuelas coloniales se debía al acrecentado espíritu religioso que los monarcas españoles les transmitieron a sus colonos americanos. Durante la primera década revolucionaria, la enseñanza de la religión y la moral estuvo presente en todas las escuelas. Desde 1820 hasta 1827 se experimentó una cierta liberalización, pero a partir de 1827, en los gobiernos de Rosas, se retorna a la intolerancia religiosa del feudo colonial. Sólo podían enseñar quienes acreditaban virtud, moral, ejemplo y profesión de fe católica, apostólica romana.

Después de Caseros, los hombres que pretendían formar la Nación siguieron la política educativa liberal, si bien fue sólo a partir de 1875 cuando comenzaron las polémicas entre los liberales, partidarios del laicismo escolar, y los católicos, que querían que se siguiera manteniendo la enseñanza religiosa en las escuelas.

A partir de 1880 la polémica se tornó más encarnizada a través de las columnas de los diarios. Los partidarios del laicismo publicaban “El Nacional”, “La Nación”, “Sud América” y “La Prensa”. Algunos autores de sus editoriales eran Sarmiento, Mitre, Lucio V. López, Carlos Pellegrini, Roque Sáenz Peña, Paúl Groussac y José C. Paz. El grupo católico, que tenía su centro de difusión en “La Unión”, contaba entre sus figuras más importantes a José Manuel Estrada, Pedro Goyena, Emilio Lamarca, Tristán Achával Rodríguez y Nicolás Avellaneda.

Esta prolongada polémica se centró en los debates parlamentarios de la ley de educación, que giraron sustancialmente en torno a dos ponencias. La presentada por la Comisión de instrucción pública de la Cámara de Diputados consideraba una necesidad primordial la enseñanza de la religión católica. La otra ponencia fue la de Onésimo Leguizamón, quien planteaba la enseñanza religiosa por fuera del horario escolar, y la cual finalmente triunfó y se convirtió en el artículo 8º de la ley 1420.

La mencionada ley 1420, junto con las leyes de registro civil y matrimonio civil, implicaban, de acuerdo con Kwiatkowski, *“...el desplazamiento de la iglesia de ámbitos en los que hasta entonces predominaba.”*. El mismo autor señala que, a pesar de esta derrota parcial, la Iglesia no cayó en la pasividad. Incluso en épocas posteriores, hubo momentos de acercamientos con ciertos gobiernos y de rechazos totales con otros.

3.2.1.6.- Transgresiones de las disposiciones

Algunas disposiciones de la ley 1420 fueron sucesivamente incumplidas, y también hubo modificaciones a partir de nuevos instrumentos legislativos que contradijeron a

las mismas. A lo largo del tiempo, especialmente a partir del año 1930, con el quiebre del orden constitucional, se produjeron múltiples ataques contra la ley, centrados sobre dos de sus principios: la neutralidad en materia religiosa y la autarquía del Consejo Nacional de Educación.

En relación con el primer principio, estuvo sujeto a las variantes relaciones entre la Iglesia y el Estado en los diversos momentos históricos.

Con respecto al segundo, se produjeron sucesivas modificaciones para limitar y cercenar los ingresos del Consejo Nacional de Educación. Este tema fue desarrollado en el capítulo V de la ley, sobre el Tesoro común de las escuelas-Fondos escolar permanente. Los legisladores habían sabido establecer disposiciones tales cuyo cumplimiento permitiría generar los medios suficientes para que el Consejo Nacional de Educación pudiera administrarse en forma autónoma, independientemente de las características del gobierno de turno.

De esta manera, establecieron, en el Artículo 44º, que constituirán el tesoro común de las escuelas: 1º El 20% de la venta de tierras nacionales en los territorios y colonias de la nación, siempre que no exceda el producido de 200.000 pesos moneda nacional. Y 2º El 50% de los intereses de los depósitos judiciales de la Capital.

Sin embargo, no pudieron prever que el primero de estos incisos sería directamente incumplido, y que el segundo sería modificado por resolución del Directorio del Banco, llevando a su incumplimiento también.

Además, la política educativa se transformó notablemente lo que incidiría en el fortalecimiento del sector particular o privado de educación, en detrimento de la estructura de la escuela pública u oficial. Los contrastes se manifiestan como sustanciales en la forma en que los presenta Bravo en su comparación de la política educativa del año 1880 con la del año 1980.

-Enseñanza primaria: Universalización & Eliminación de la deserción.

-Enseñanza media y superior: Formación de élites & Generalización.

-Responsabilidad del Estado: Principalidad & Subsidiaridad.

Estructura administrativa

La misma se pensaría en términos de: Descentralizada, con cuerpos colegiados & Centralizada y autoritaria.

En materia de legislación los criterios fueron:

- Enseñanza Primaria: Ley 1420 & Estudios ocultos.
- Enseñanza Universitaria: Ley 1597 (con autonomía) & Ley 22.207 (dependiente del Poder Ejecutivo).

Religión (variable del poder): Prescindencia & Imposición.

Historia: Disciplina de la libertad & Instrumento del nacionalismo.

Docencia: Jerarquización de los cuadros & Desjerarquización.

Reforma de la enseñanza: Con amplia consulta pública & Con exclusión de los docentes y del pueblo.

3.2.2- Las tendencias pedagógicas oficiales entre 1943 y 1946

La revolución de 1943 mantuvo una posición contraria al orden liberal y una preferencia por el autoritarismo militar. Entre las primeras medidas se pasó a “estado de comisión” a los docentes y administrativos de los establecimientos educacionales, para estudiar el perfil ideológico de cada uno, lo cual significó una de las causas principales de la enemistad entre el gobierno y la docencia.

Asimismo se impuso la religión católica en los curriculum y el discurso nacionalista católico en las escuelas.

Patriotismo, modernización y justicia social serían los puntos nodales del discurso de esa época.

3.2.2.1.- Las Reformas del Sistema Educativo

El año 1947 fue el más fuerte en el avance del antiliberalismo en la organización del sistema escolar. Primero por la aprobación de la Ley 12978 que ratifica el Decreto 18.411/43 de instalación de la educación religiosa en todos los establecimientos educativos de la nación y luego con el Decreto 939 (31/01/1947) por el cual el Consejo Nacional de Educación pasa a depender del Ministerio de Justicia e Instrucción y deja de ser un organismo autónomo.

El **Primer Plan Quinquenal** (1947-1951) tenía un capítulo dedicado a la educación en el cual se destacaba una filosofía educacional que equilibre materialismo e idealismo, el principio de la democratización de la enseñanza (igual para todos), con preeminencia de las aptitudes y destacando el concepto de la enseñanza práctica y profesional en el nivel medio.

Los aspectos mas trascendentes de esta reestructuración eran: incorporar en el plan materias de preparación y de índole configuradora, organización del idioma y de las historias nacionales, participación de la escuela en la vida social, centrar el aprendizaje en el trabajo integral, métodos de investigación, observación y experimentación como medios de educación autónoma, guías orientadoras que evitaran el automatismo docente y la anarquía, y por ultimo, la implantación de las practicas de preaprendizaje.

Este plan contemplaba una enseñanza primaria formada por un primer ciclo optativo preescolar de 2 años (4 y 5 años de edad), un segundo ciclo obligatorio de cinco años (6 a 11 años de edad); un tercer ciclo también obligatorio de dos años (12 a 14 años de edad) llamado de “Preaprendizaje general con cultura general”.

El nivel medio estaba orientado a la profesionalización y la adquisición de conocimientos con sentido práctico: capacitación en huertas, granjas, talleres con el objeto de formar “obreros” para todas las especialidades. Se mantenía el bachillerato clásico de 5 años (mínimo): 3 de conocimientos generales y 2 de capacitación en artes y oficios. Hay que resaltar que este ciclo solo era gratuito para quienes demostrasen la imposibilidad de pagarlo.

Se establecen políticas de extensión del sistema educativo estatal hacia sectores populares y hacia modalidades no tradicionales, como la educación para el trabajo.

En la **Constitución de 1949** la cuestión educativa estaba regulada en el Capítulo III, Artículo 37 dedicado a los “Derechos del trabajador, de la familia, de la ancianidad y de la Educación y la Cultura” y del texto puede deducirse que son la familia y los establecimientos particulares y oficiales los ejes del sistema. Este aspecto es relevante ya que les da cabida a los establecimientos privados. El gobierno decide normalizar la situación de los establecimientos privados y esto se ve plasmado en la sanción de la Ley 13047 (Estatuto personal docente de los establecimientos de enseñanza privada), la creación del Consejo Gremial de Enseñanza Privada y el Decreto PEN 5391 (2/03/49) que establecía las tarifas mínimas que debían pagar los alumnos de escuelas privadas. Con estas medidas, lo que se intentó hacer es abrir una puerta de entrada a la Iglesia a la educación pública.

En el mismo sentido se reconoce a las universidades privadas el derecho a gobernarse con autonomía, dejando para una futura ley el establecimiento de los límites y la reglamentación de su organización y funcionamiento.

En síntesis, el sistema educativo instaurado por la Constitución de 1940 establece el principio de la subsidiariedad del Estado y la autonomía de las Universidades.

En cuanto al principio de gratuidad, el Estado se obliga a financiar solamente la educación primaria de toda la población: la enseñanza primaria era obligatoria y gratuita.

En cuanto a los aspectos curriculares hace hincapié en el desarrollo de las facultades intelectuales de los jóvenes, de sus potencialidades sociales, capacitación profesional, formación del carácter y cultivo de sus virtudes personales, familiares y cívicas.

Varios fueron los cambios en la estructura ministerial. A partir de marzo de 1949 se cambia la denominación de Secretaria de Educación por la de “**Ministerio de Educación**” (Decretos 5293 (26/02/1949). Luego se cambia la Subsecretaria de Educación por Secretaria General de Ministerio. (Decreto 13667 del 10/06/1949)

Luego se creó la Subsecretaria Universitaria (Decreto 6233 del 12/03/1949). Asimismo el 11 de agosto de 1948 se sanciona la Ley 13548 que convierte al Consejo Nacional de Educación en Dirección General de Enseñanza Primaria y pasa a depender del Ministerio de Educación. (Promulgación por Dec. 20.201 del 24/08/49).

Es así que el entonces Secretario de Educación Oscar Ivanissevich se convertía en Ministro y quedan a cargo de la Secretaria General de Ministerio, Carlos Fratini; como Subsecretario de Cultura Antonio Castro; y como Subsecretario Universitario Carlos Ignacio Rivas.

3.2.2.2.- Educación y Trabajo

Por Decreto 9078/48 se estableció una reforma curricular para las escuelas dependientes de la **Dirección General de Enseñanza Técnica** de la Secretaría de

Educación con el objeto de uniformizar los planes de estudio y organizarlo en tres ciclos:

- Ciclo básico o de capacitación (de 2 años y se cursaba en las Escuelas de Artes y Oficios) en el cual se obtenía un certificado de capacitación en un oficio;
- Ciclo medio o de perfeccionamiento (2 años organizado por las Escuelas Técnicas de Oficios) en el cual se obtenía un título de experto en un oficio
- Ciclo Superior o de especialización (3 años organizado y se cursaba en las escuelas industriales) en el cual se obtenía un título de técnico.

La formación de técnicos incluía: ajustadores, torneros, ebanistas, fresadores, matriceros, herreros, fundidores, modelitas, dibujantes, carpinteros, etc.

Con este ímpetu se fundaron escuelas en todo el país, y en Entre Ríos fueron: Colegio Nacional en Diamante y en Rosario del Tala y la Escuela Profesional y de Tejeduría en Nogoyá. Además se crearon 50 Misiones Monotécnicas y de extensión cultural de residencia transitoria.

En el año 1952 se produjo una nueva reforma en las escuelas industriales que establecía un Ciclo Básico Común para todas las especialidades donde se obtenía el certificado de “experto” y se implantaron cursos complementarios de técnicos, de bachillerato y magisterio y humanísticos (todos de un año de duración)

En el marco de las políticas del peronismo relacionadas con la educación y el trabajo, el 3 de junio de 1944 fue reglamentado el trabajo de menores y el aprendizaje industrial creándose por Decreto 14530/44 la **Comisión Nacional de**

Orientación y Aprendizaje Profesional (CNAOP) dentro de la Secretaria de Trabajo y Previsión. Se creó además la Dirección General de Aprendizaje y Orientación Profesional, órgano directivo de la CNAOP. Es en el año 1951 cuando la CNAOP pasa a depender del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública y en marzo del 1953 se inaugura la **Universidad Obrera Nacional (UON)** creada por Ley 13229/48.

Las finalidades principales de la UON eran elevar a nivel profesional la formación de quienes concluían el ciclo de la CNAOP, esto se debió a las necesidades derivadas del proyecto industrializador y de la educación del pueblo. A pesar de ser una universidad poseía rasgos más escolares: asistencia a clase obligatoria, exámenes finales eliminatorios, horarios vespertinos, y la vinculación con el medio industrial era permanente.

El trabajo de los menores se reglamenta por Ley 12921 de la cual surge que corresponde al Estado la “vigilancia, contralor y dirección del trabajo y aprendizaje de los menores de 14 a 18 años” a quienes divide en aprendices, menores ayudantes obreros y menores instruidos.

La modalidad de vinculación entre la educación y el trabajo instalada desde la CNAOP y luego desde la UON es parte de un discurso en el cual se ha gestado el termino “aprendiz”, quien es al mismo tiempo un trabajador y un alumno, alguien que debe cumplir con normas de la producción y a quien se le debe educar.

Las diferencia entre las escuelas creadas por Perón y las escuelas de Artes y Oficios creadas por los conservadores es que en éstas se convertía en alfabeto a cada analfabeto mientras que en las escuelas fabricas además lo transformaban en un

hombre con raciocinio porque aprendía “porque” hacía su tarea y sabía que el trabajo enaltece al hombre y es útil a la comunidad.

La relación entre educación y trabajo fue considerada por los peronistas como la característica distintiva, como la obra de mayor envergadura o como el significado del proyecto pedagógico peronista tradicional. Hubo críticas, ya que para algunos el acceso de los sectores obreros a la educación para el trabajo también era una forma de discriminar. La educación técnica fue aceptada mejor en los sectores populares, pues respondía mejor a sus expectativas y demandas que la educación clásica

3.2.2.3.- Discursos pedagógico peronista

El proyecto llamado “la nueva Argentina” se basaba en un proceso de modernización que la pondría en pie como nación independiente. La nueva organización debía articular las diferencias estableciendo pactos sociales y culturales entre los sectores que compartían el proyecto nacional y popular.

El discurso pedagógico de Perón no encuadraba con los enunciados laicos que participaban del discurso normalista argentino, sino que propendía a la búsqueda de unidad del sistema educativo y de la pedagogía.

El elemento que más interesa en la concepción del sujeto educacional es el “espíritu”, y a él se subordinan y organizan la formación del hombre nacionalista, la educación para el trabajo y la redistribución social de la cultura, lo que podría denominarse como “tercerismo pedagógico” (esto se ve plasmado en el proyecto de

Arizaga). Estas ideas fracasaron ya que el trabajo como valor no tenía éxito en las filosofías de la educación implantadas en la Argentina y tampoco el espiritualismo laico de los docentes podía constituirse en filosofía oficial en un estado oficialmente católico.

Surgen del discurso de Perón los siguientes elementos fundamentales:

- Contenidos humanistas y sentido integral y armónico de la educación, como condición para que la educación pueda llegar a todos los ciudadanos sin distinción de clases (como factor de unidad ideológica y política),
- La juventud y la niñez asociadas al futuro del país,
- Sabiduría, bondad y fe aparecen como metas a alcanzar en la formación de los sujetos, donde se destaca el cristianismo antes que el fundamentalismo católico,
- Las categorías pedagógicas del racionalismo positivista son ocupadas por otro tipo de racionalismo mas vinculado al desarrollo de las fuerzas productivas y la dignificación del trabajo.

En el mismo sentido se agregan como ingredientes nuevos en el discurso pedagógico los términos “popular” y “lealtad”.

Durante los primeros años del gobierno peronista el discurso posee dos conceptos fundamentales de la función del estado en la formación de los sujetos: el fundamentalista católico y el espiritualista católico.

3.2.2.4.- Los discursos de los docentes y la organización del campo técnico - profesional

Las demandas

Los docentes, corporativos durante el gobierno Yrigoyenista, que luego apoyaron a Uriburu, adoptaron durante el gobierno peronista diferentes posturas. Sus demandas se centraban preferentemente en:

- Campo técnico-profesional: cuestiones referidas al ingreso a la docencia, concursos, reglamentación del ejercicio profesional, capacitaciones, revalorización, recalificación y reubicación de educadores y educandos.
- Inclusión de grupos que estaban fuera del sistema estatal, tales como los hijos de los sectores mas pobres, analfabetos adolescentes y adultos, presos y delincuentes
- Inclusión en el sistema de la instrucción publica de las zonas aun no cubiertas, como las regiones fronterizas y rurales
- Inclusión de nuevas modalidades, tales como la capacitación en oficios y técnica, educación física, salud, deportes y recreación.
- Respeto a la Ley 1420 en lo referido al laicismo.
- Los docentes de los años 40 aspiraban a un Estado que proporcionara servicios educativos para toda la población sin discriminaciones.

De acuerdo a la lectura de los diarios de la época entre los años 1945 y 1949 se registran constantes demandas referidas preferentemente a aumentos salariales, desigualdades salariales con los docentes provinciales, vacantes sin cubrir en los cargos directivos, falta de planificación frente al incremento desmedido de las escuelas normales de mujeres y las de profesores secundarios, gran número de feriados que interrumpen el ciclo escolar (el 17 de octubre era feriado nacional por Ley 12868), los docentes cesanteados, así como también las excesivas licencias otorgadas a los docentes.

La respuesta del gobierno a estas demandas fue compleja, ya que se hizo cargo de las responsabilidades, fortaleciendo la centralización y engrosando así el campo de sus responsabilidades educativas: conformación de un sujeto educacional nuevo, organización y modernización del campo técnico profesional, entre otras. Pero al hacerse cargo, devolvió a la sociedad una serie de medidas y programas de su propia elaboración, que, como era de esperarse, no eran la respuesta pretendida por los educadores.

Los maestros y profesores de raigambre liberal normalista eran en su mayoría patriotas y liberales católicos, desde el punto de vista ideológico, pero no aceptaban la intromisión de la Iglesia en su espacio técnico profesional, como tampoco la del Estado-Partid, y en relación a tales peligros, predomina la unión con los sectores laicos. Esta alianza consistía en la coincidencia de elementos comunes de identificación y no en acuerdos circunstanciales. Los docentes eran apóstoles del “saber”, y la palabra Sarmiento era un significante que unía a los educadores.

Defendían la Ley 1420 asignándole el carácter de instrumento de delimitación de su territorio laboral. Bregaban por una relación Sistema educativo–Estado donde no primara el autoritarismo sino la “autonomía relativa”.

La estrategia del peronismo hacia los docentes fue de enfrentamiento. No reconoció como interlocutores a las organizaciones actuantes en esa época y se dedicó a captar docentes dispuestos a organizar un sindicato afín y subordinado al gobierno. El gobierno introdujo las asociaciones estudiantiles de forma tal que competían con el poder de los docentes apoyándose en su inserción gubernamental y sin buscar formas de acuerdo intergeneracional. Ni la estructura orgánica de la Unión de Estudiantes Secundarios (UES), ni la Unión Docentes Argentinos (UDA) llegarían a ser hegemónicos en la comunidad educativa. El golpe del '55 tuvo entre sus causas este antagonismo entre el liberalismo normalistas (laico y católico, democrático, liberal o democrático radicalizado) y el nacionalismo popular estatista y partidario.

3.2.2.5.- Iglesia y Educación

Durante la década del 40 las fuerzas político intelectuales de la Iglesia Católica se coronaban en profundo ascenso gestado desde la realización en Buenos Aires del Congreso Eucarístico Internacional en octubre de 1934 que significó un punto de inflexión en la presencia de la institución en la vida política y cultural del país. En el Congreso predominaban las ideas liberales, laicistas y modernas hasta entonces vigentes en la Argentina post Caseros.

A partir del golpe de junio de 1943 las posiciones de los dos sectores integrantes del campo católico se verán divididas, por un lado los nacionalistas ocupaban numerosos cargos públicos, mientras que por el otro, los católicos democráticos se colocaban en la vereda de enfrente.

En el tema educativo, los católicos nacionalistas y los democráticos tuvieron posturas diferenciadas en cuanto a la implantación religiosa por el gobierno militar. El gobierno peronista basó las reformas en la enseñanza religiosa y en el cambio de posición del poder de la Iglesia en la educación pública, que había estado vedado durante décadas. La educación pública había resultado, durante sesenta años, un lugar reservado para la relación entre la sociedad civil y el Estado a través de un sistema de relativa autonomía: el escolar. Esa autonomía persistía en la vigencia de la laicidad.

El gobierno surgido a partir del golpe del 43 representaba una trama ideológica en la cual no había lugar para la enseñanza laica. Durante la gestión de Gustavo Martínez Zuviría a cargo del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1943 a 1944), un nacionalista católico, militarista y antisemita, se instauró la enseñanza religiosa en todas las escuelas del país mediante el Decreto 18.411 del 31/12/43 (modif. por el Decreto 32.343 del 28/11/44, convertido en Ley 12.978 del 29/04/47, luego derogada por Ley 14.401 del 13/05/55). La limitada reacción de la ciudadanía frente a tal decisión prueba que el momento era el adecuado para esta intromisión de la Iglesia en la vida escolar.

La asunción por parte del Estado del registro de nacimientos, matrimonios y defunciones no restó a la Iglesia en poder sobre las coyunturas del ensamble

familiar de la época que mantuvieron con los sacramentos (bautismo, comunión, confirmación, matrimonio, extrema unción) sus hitos fundamentales en la organización discursiva.

El Decreto 18.411/43 se implantó en todo el país, incluso en aquellas provincias en las cuales sus constituciones pregonaban la enseñanza laica. Como ejemplo de la ideología imperante en la época se puede citar el hecho de que el Colegio Nacional de Buenos Aires vuelve a denominarse como “Colegio Universitario de San Carlos”. En el año 1944 el interventor de Santa Fe ordeno la cesantía de 21 directores y maestros que firmaron una declaración a favor de la educación laica, gratuita y obligatoria.

El 17 de abril de 1947 se sancionó la Ley 12.978 que ratificaba el Decreto 18411/43 y en el cual, entre otras cosas, se atribuyeron funciones a la Dirección de General de Instrucción Religiosa. En el debate parlamentario de esta ley, que contó en el recinto con la presencia de Perón, se pueden apreciar las ideologías de la época, que por ejemplo, relacionaban la argentinidad con el hispanismo y el catolicismo. El concepto de “unidad” es el punto nodal que justifica la inclusión de la enseñanza religiosa. Entre los discursos opositores mas relevantes se escuchaban: 1) la defensa de la Ley 1420, su carácter democrático y el valor que tuvo la laicidad en la integración de los inmigrantes europeos; 2) rechazo del catolicismo y del hispanismo como base de nuestra autentica cultura por su carácter de inquisidores; 3) defensa de la escuela laica como espacio de autonomía ideológica del movimiento obrero; 4) lucha por la libertad de conciencia de los docentes; 5) el carácter de “policía de las ideas” de la religión no favorece a la cultura.

Favorecidos doblemente por la ley de enseñanza religiosa y por la ley de subvenciones escolares, los docentes católicos demostraban un agradecimiento infinito durante los primeros años de gobierno. La estrategia de la Iglesia consistió entonces en utilizar las prebendas del Estado para solventar un sistema educativo propio, sin por ello renunciar a toda perspectiva de dominio de la educación pública.

Con estas medidas se les da un espacio formal a la Iglesia para transitar los “pasillos ministeriales” y las escuelas, pero así también se les limitó el espacio de la enseñanza de religión o moral a dos horas semanales, (lo mismo que gimnasia o música); y asimismo se otorga al Estado el monopolio de los nombramientos de los docentes de religión.

Con el correr de los días el discurso peronista se apoderó del sistema educativo. UN discurso insólito y novedoso, que resultaba aterrador tanto para liberales como para católicos. Aparece la ritualización que se caracterizaba por imágenes de Perón y Evita en las paredes de las escuelas, en los libros de textos, en los dibujos de los cuadernos; también con proclamas, poemas, homenajes y un sentimiento de devoción que amenazaba con desplazar los típicos del discurso católico. Además, y para mayor irritación tanto de liberales como de católicos, el peronismo escolar no era revisionista y rendía homenaje a Sarmiento, San Martín y Mitre a la misma altura que a Perón y a Evita. En este nuevo escenario el poder eclesiástico perdía terreno.

A partir del Congreso de Filosofía, Perón fue muy claro: había llegado la hora de construir una filosofía que pusiera un basamento cultural y diera trascendencia al nuevo movimiento. Es así que a partir del Segundo Plan Quinquenal se profundizó la organización de instancias político-educacionales que funcionaban como espacio de

combinación entre el Estado, el partido peronista y los sectores de la sociedad civil. Perón eligió combinar los mecanismos estatales y partidarios en áreas de menor resistencia, como lo eran por ejemplo: los programas educativos extra-escolares, accionar barrial en unidades básicas, promoción de escuelas sindicales y partidarias, accionar de la Fundación Eva Perón, creación de la UES; “campeonatos evita”, construcción de la Ciudad Infantil, etc.

Es así que se presenta una superposición de zonas sociales que el peronismo penetraba y que la Iglesia consideraba propias, lo que constituía una amenaza seria en su hegemonía en la sociedad civil.

Todo esto desembocó en una ruptura en las relaciones que dio como resultado que en 1955 se derogara la Ley de Enseñanza Religiosa.

3.2.3.- Contenidos fundamentales de las políticas educativas nacionales relacionadas con el Proyecto Principal Educativo (PPE) (1984/2000)

3.2.3.1.- Acceso y permanencia de niños, jóvenes y adultos en el sistema educativo

Desde hace varias décadas la problemática del sistema educativo está centrada en la permanencia al sistema y no en el acceso: ingresan a la educación un número cercano a la totalidad de los niños en edad escolar y desertan el 35% a lo largo de la escolaridad primaria; un porcentaje de los que terminan no ingresan a la educación media y de los k ingresan alrededor del 30% la abandona en los dos primeros años.

Las estrategias adoptadas han sido:

- 1) En la década del '80, ampliación de la oferta educativa primaria y media, especialmente en áreas marginales, para lo cual se amplió y mejoró la infraestructura escolar y se incrementó el número de docentes
- 2) Se organizó la EGB y sus tres ciclos en una sola unidad institucional y pedagógica para evitar el desgranamiento que se producía entre la primaria y la secundaria.
- 3) La implementación del Plan Social Educativo que fortaleció el 3° Ciclo de la EGB en las escuelas rurales.

3.2.3.2.- Apoyo para asegurar una mayor equidad

La Ley Federal de Educación (Art. 39 y 40) establece la gratuidad en la enseñanza en todos los niveles y regímenes especiales, y obliga a la Nación y a las provincias a garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad implementando programas asistenciales de salud, alimentación, vestido, material de estudio y transporte para niños y adolescentes de los sectores sociales más desfavorecidos. Fue en este marco que se puso en marcha el Plan Social Educativo en 1993 que comprendía tres programas: Mejor Educación para Todos, Mejoramiento de la Infraestructura Escolar y Programa Nacional de Becas Estudiantiles.

3.2.3.3.- Alfabetización y Educación para Jóvenes y Adultos

La Argentina tiene índices relativamente bajos de analfabetismo como promedio nacional, pero en algunas regiones estos índices son mucho más significativos, especialmente en zonas rurales del Noroeste y del Noreste, coincidiendo con problemas lingüísticos y de interculturalidad.

En problema de la implementación del Plan Nacional de Alfabetización y de Educación de Adultos fue su carácter centralizado y uniforme para todo el país, lo que implicó que sólo se pueda ejecutar en la mitad de las jurisdicciones.

Este plan dejó de tener vigencia en 1989 y no fue reemplazado por otro, recién en 1994 se puso en práctica el proyecto Educación Básica de Adultos que brindó atención pedagógica a jóvenes mayores de 14 años y adultos que no completaron la EGB en la edad correspondiente, con dos modalidades, presencial y semi presencial. Funcionaba en centros como secciones anexas a las escuelas de nivel primario, en unidades carcelarias y en el ámbito de empresas, sindicatos, reparticiones públicas, centros vecinales, etc.

3.2.3.4.- Educación en el ámbito rural

La Argentina tiene un alto número de escuelas de EGB en el ámbito rural, la mayoría con uno o dos maestros, por lo que resultó difícil aplicar el 3° Ciclo, es por eso que se puso en marcha el Plan Social Educativo para fortalecimiento de éste ciclo y que los jóvenes puedan completar la educación obligatoria.

3.2.3.5.- Educación cultural y bilingüe

A pesar de la variedad de poblaciones existentes en nuestro país, históricamente no se han desarrollado programas educativos interculturales o bilingües como en otros países de América Latina. A raíz de la cláusula de la Constitución de 1994, Artículo 75° inciso 17, se reconoce la existencia de los pueblos originarios y asimismo el derecho a una educación bilingüe e intercultural. Es así que en el marco del Plan Social se desarrolló desde 1993 el proyecto **Atención de necesidades educativas de la población aborígen.** En este marco se apoyó a escuelas con poblaciones de estos orígenes con aportes económicos, materiales didácticos y asistencia profesional y técnica.

3.2.3.6.- Educación para niños con discapacidades

La Ley Federal la establece en sus Artículos 27° a 29° el régimen especial y la necesidad de coordinación entre las autoridades educativas jurisdiccionales con otras áreas de carácter preventivo y que en la obligatoriedad escolar se debían tener en cuenta las condiciones del educando. El Plan Social Educativo puso en marcha el proyecto **Apoyo a escuelas de Educación Especial** a partir de 1995, otorgándoles aportes económicos para equipamiento específico y ejecución de proyectos institucionales, equipamiento informático y acciones de perfeccionamiento para los docentes, participando un total de 730 escuelas en todo el país (el 36% del total).

3.2.3.7.- Educación inicial

La Ley Federal integra normativamente el nivel inicial al sistema educativo y plantea la obligatoriedad para los niños de 5 años, por lo que la matrícula de este nivel creció un 42% entre 1991 y 1998. El Plan Social Educativo desarrolló el proyecto **Mejoramiento de la Calidad en las Escuelas de Nivel Inicial y de 1º y 2º Ciclo de la EGB**, que otorgó provisión de equipamiento y material didáctico, provisión de libros para docentes y bibliotecas escolares y en capacitación para personal docente.

3.2.3.8.- Educación no formal

Las acciones de educación no formal han sido en general desarrolladas por Organizaciones No Gubernamentales, empresas privadas y sindicatos, con escasa o nula articulación con el sistema formal. La Ley Federal dedica el Título IV a este tema y determina la obligación de las autoridades educativas de promover la oferta de servicios de educación no formal. Se registraron pocas acciones y avances en relación a esto, con excepción de algunos proyectos de capacitación laboral.

3.2.3.9.- Descentralización y desconcentración de la administración de la Educación

En la década del '80 con la recuperación de la democracia se plantearon en varias provincias proyectos en materia de desconcentración y descentralización, teniendo

como base el objetivo principal de ofrecer canales de participación social, fortalecer la autonomía de las escuelas y ampliar la participación de padres, docentes y otros actores de la comunidad.

3.2.3.10.- Autonomía pedagógica y mejoramiento de la gestión de las escuelas

La temática de la autonomía de la escuela tiene en los ´90 un desarrollo conceptual en los ámbitos profesionales, y reemplaza a las de descentralización de la gestión. Esto se origina por varias cuestiones: la participación social posee la mayor presencia, el fracaso de las propuestas globales, y la mayor presencia en el escenario político educativo de las temáticas pedagógicas y de calidad de la educación.

La Ley Federal hace alusión a esta temática en sus Artículos 41° y 42°, y como consecuencia su implementación se discutiría en sesiones políticas en el ámbito del Consejo Federal de Educación. Las acciones del Plan Social Educativo, de la Red Federal de Formación Docente Continua y de los programas con financiamiento internacional - como el PRISE; PRODYMES y el PROFOR -, tendieron a fortalecer gradualmente la concepción de la autonomía y el mejoramiento de la gestión de la escuela.

3.2.3.11.- Innovaciones en el curriculum y los métodos de la enseñanza

En los años '80 se formularon importantes innovaciones curriculares tendientes a la democratización y actualización de los contenidos escolares en todos los niveles, tanto a nivel nacional como en las jurisdicciones provinciales. En casi la totalidad de éstas se desarrollaron nuevos diseños curriculares a partir de 1983, así como el Ministerio nacional lo hizo en las escuelas secundarias y en los institutos superiores de su dependencia.

Se intentó llevar a cabo innovaciones vinculadas con la adaptación de los contenidos a los requerimientos regionales, locales y de los proyectos institucionales de núcleos educativos y escuelas.

En los '90 a partir de la Ley Federal se trabajó en el diseño de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para todos los niveles y regímenes del sistema educativo, los que luego fueron aprobados por el Consejo Federal.

A partir de estos CBC se desarrollaron en cada jurisdicción los respectivos diseños curriculares, lo que posibilitó la renovación de los contenidos curriculares en todo el país y en todos los niveles del sistema. Este proceso ha sido acompañado por la industria editorial argentina que ha renovado la totalidad de los libros.

3.2.3.12.- Innovaciones en la formación docente inicial y en servicio

En la década del '80 se planteó la reorganización de los institutos formadores con el propósito de brindarles mayor autonomía. Asimismo se crearon instituciones formadoras por parte de las provincias, motivo por el cual hay un aumento cuantitativo tanto de institutos como de matriculas.

Se renovaron planes y programas de estudios y se incorporaron contenidos relacionados con la educación en democracia.

Se puso en marcha un nuevo plan de formación docente para la escuela primaria, denominado Maestro de Enseñanza Básica – MEB -, que se iniciaría en los dos últimos años de la enseñanza media y continuaría con otros dos en el nivel superior; el objetivo era recuperar el rol histórico de la escuela normal como institución formadora. También se organizaría el Instituto Nacional de Perfeccionamiento para la Actividad Docente - INPAD -, con el objeto de ofrecer Cursos de Capacitación Docente, particularmente para los Niveles Medio y Superior.

En los '90 se planteó la concepción de la formación docente continua para que los institutos fuesen asumiendo las tareas de formación en servicio, lo que se vio fortalecido con la sanción de la Ley Federal y la puesta en marcha de la Red Federal de Formación Docente Continua.

La Red se encontraba articulada al conjunto de instituciones oficiales y privadas de formación docente, y a organizaciones gubernamentales y no gubernamentales vinculadas con esta temática; estaba integrada por 24 cabeceras jurisdiccionales dependiendo directamente del Ministerio de Educación de la Nación. La oferta de **formación docente continua** sería desarrollada a través de siete circuitos (de la A a la G), abarcando docentes de Nivel Inicial, Primario, EGB, Medio, profesores de institutos de formación docente, personal directivo y supervisores de todos los niveles.

En el año 1998 el Consejo Federal de Cultura y Educación aprobó los CBC de la Formación Docente para EGB 3 y Polimodal, y puso en marcha un proceso de

Evaluación y Acreditación de los Institutos Superiores, de acuerdo con lo establecido por la Ley de Educación Superior.

3.2.3.13.- Educación y medios de comunicación

La relación entre la educación y los medios de comunicación fue pendular y se vería reflejada en: desde la aceptación sin crítica cuando se los consideraba un instrumento educativo hasta el rechazo que llegaría a niveles de enfrentamiento entre los sectores educativos y los medios, particularmente la televisión.

Sin embargo existieron programas de televisión de canales de aire y de cable que desarrollaron actividades de carácter educativo y así también de programas periodísticos y de debate especializados en educación, como por ejemplo: Foro XXI; Escuela para Armar, Escuela y Vida, Caminos de Tiza, etc.

Asimismo hubo jurisdicciones, como ciudad de Buenos Aires que implementaron programas tales como: “Producción de medios en la Escuela” y “La escuela y los medios”.

3.2.3.14.- Articulación entre educación y trabajo

El sistema educativo argentino, con excepción del gobierno de Perón, ha tenido muy limitada articulación con el sistema productivo y la calificación para el trabajo, salvo en las modalidades de carácter técnico profesional. En el sistema vigente hasta 1993 existían escuelas técnicas industriales y agropecuarias de Nivel Medio,

articuladas con el resto del nivel a partir del CBC. Estas escuelas, dependientes del CONET, ofrecían formación de técnicos de diversas especialidades, pero se criticaba respecto a que ofrecían una formación desactualizada y con poca articulación con las necesidades del mercado.

La nueva estructura de la Ley Federal suprime prácticamente la anterior Educación Técnica y la reemplaza por el Polimodal y los Trayectos Técnicos Profesionales (TTP). Asimismo se creó el Instituto Nacional de Educación Técnica (INET) cuya función consistía en diseñar políticas y programas de formación técnica profesional en forma articulada con la producción y los servicios.

Además se constituyó el Centro Nacional de Educación Técnica (ENET), proporcionándoseles a las instituciones de formación técnico-profesional servicios y asistencia tecnológica, apoyando la investigación y el desarrollo por medio de capacitaciones a docentes y alumnos.

3.2.3.15.- Evaluación de la calidad de la educación

Esta temática ocupó un lugar central en el escenario educativo de la década del 90. La Ley Federal dedica el Título IX a que se garantice la calidad de la formación mediante la evaluación permanente del sistema educativo, verificando la adecuación de los contenidos a los requerimientos de la comunidad, así como el nivel de aprendizaje de los alumnos y la calidad de la formación docente.

En cumplimiento de esto, a partir de 1993 se inicia un proceso de construcción e instalación del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación con el

objeto de generar sistemáticamente información relevante y calificada sobre la marcha del sistema educativo en su conjunto. Se evaluaba año a año los aprendizajes de los alumnos de los diferentes grados y niveles del sistema, identificando demandas y controlando la calidad de la educación a través de un diagnóstico de los resultados de la aprendizaje.

3.2.3.16.- Programas y proyectos mas exitosos en relación con la equidad, calidad y analfabetismo

De acuerdo a las opiniones de los entrevistados durante el trabajo de campo, en materia de equidad el más exitoso fue el **Plan Social Educativo** y sus proyectos, ya que permitieron contribuir a una mejor calidad de los servicios educativos ofrecidos a poblaciones de más bajos recursos de todo el país. Se lo considera como el “mejor programa de la década”.

En cuanto a la calidad el más exitoso parece haber sido **el diseño de los nuevos CBC** de los diferentes niveles y regímenes especiales y de la formación docentes establecidos por la Ley Federal, ya que posibilitó la renovación y actualización de los contenidos escolares, el desarrollo de los nuevos diseños curriculares en las provincias, y la participación y aportes de centenares de especialistas en educación y en diferentes áreas del conocimiento.

En relación con el analfabetismo se ha realizado muy poco, y a pesar de las críticas, se puede señalar el Programa Nacional de Alfabetización y Educación de Adultos que se ejecutó entre 1984 y 1989.

3.2.3.17.- Participación de los diferentes actores en la definición y desarrollo de políticas educativas

En la primera etapa de los '80 (durante la dictadura militar) las políticas educativas las definía y desarrollaba el Estado sin ninguna participación de la sociedad civil. Luego en el periodo '83-'89 como el Consejo Federal de Cultura y Educación fue un órgano poco eficiente en materia de definición de políticas educativas ya que sólo servía para dirimir enfrentamientos político-partidarios entre la Nación y las provincias, los actores principales fueron el Ministerio Nacional y los provinciales del mismo partido gobernante. Es así que las provincias gobernadas por la oposición - 12 entre 1983 y 1987, y 16 a partir de 1987 - constituyeron en 1984 un órgano de coordinación de políticas educativas: el Consejo Interprovincial para la Cultura, la Educación, la Ciencia y la Tecnología (CINCECYT) que desempeñó un rol significativo en la definición y coordinación de políticas interprovinciales.

En este período también desempeño un rol técnico importante en el desarrollo de las políticas de las provincias el **Consejo Federal de Inversiones (CFI)**, organismo creado en 1958 por las provincias, cuya financiación proviene de una parte del Régimen de Coparticipación Federal de Impuestos, siendo su rol el de brindar asistencia técnica y de producción conceptual y metodológica para el mejoramiento de la gestión y la descentralización de las administraciones educativas provinciales.

El **Congreso Pedagógico** se constituyó en una ambiciosa propuesta de convocatoria para la sociedad civil en la discusión y definición de políticas educativas, donde participaron miles de docentes, padres y estudiantes de todo el

país a través de asambleas pedagógicas de base, de distritos y jurisdiccionales de cada provincia, en las cuales eligieron a sus representantes para la Asamblea Pedagógica Nacional que se llevó a cabo en Córdoba entre los días 27 de febrero al 6 de marzo de 1988. Allí se redactó un informe final constituido por cuatro tipos de Dictámenes: de consenso unánime, de acuerdo mayoritario, de disenso, y de una o más personas, lo que permitió que todos los participantes se expresen, valiéndose como base para la futura Ley Federal de Educación.

En la década del '90 el protagonismo fue asumido por el ámbito político y tecnocrático de la educación, con una participación marginal o casi nula de la sociedad civil.

3.2.3.18.- Financiamiento de la educación

El gasto educativo consolidado desde 1980 a 1998 ha pasado de ser del 2,7 % del PBI al 4,1%.

Hubo fuertes inversiones en el Plan Social Educativo y la Red de Formación Docente Continua. A su vez se ejecutaron acciones con financiamiento internacional como: Banco Mundial, BID y los programas PRODYMES y el PRISE.

4.- El guión temático

4.1.- Elaborar la versión preliminar del guión temático

Los contenidos seleccionados para la elaboración de la versión preliminar del guión temático solicitado por Expediente N° 10072 05 01, fueron analizados por las Contrapartes Alternas del Programa “Comunicación, Educación y Tecnologías”, en representación del Consejo General de Educación de Entre Ríos y el Consejo Federal de inversiones.

Como resultado del mismo se sugiere que los contenidos del mismo deberían relacionarse con las temáticas que se expondrán en el futuro Museo Pedagógico Virtual que se alojará en el sitio oficial del CGE.

Asimismo para su realización se determinó la conformación de un equipo de trabajo integrado por algunos de los colaboradores de los proyectos “Museo de la Educación Argentina” y “Archivo de la Educación Entrerriana”.

4.2.- Realizar nuevos ajustes con los organismos patrocinantes

En una segunda instancia de trabajo entre los equipos técnicos locales se estableció que la función prioritaria del guión temático, debería ser la exposición de saberes, objetos y documentos de carácter patrimonial recabados durante el proceso de la investigación.

En este marco de acuerdos se estableció que una vez elaborado el guión temático, y con el propósito de utilizar mejor los elementos disponibles, se solicitaría la colaboración de un director cinematográfico, una locutora y una realizadora, cuyos

nombres se registran en los créditos del mencionado producto final, el cual se anexa en carpeta adjunta.

4.3.- Reelaboración del guión temático

La versión definitiva del guión temático consensuado con los organismos intervinientes se detalla a continuación:

En Entre Ríos a partir de las primeras décadas del S. XIX la educación constituyó uno de los objetivos de los diferentes gobiernos.

Así para principios de 1820 durante el gobierno de Francisco Ramírez se estableció que la enseñanza pública era una función obligatoria del Estado; sin embargo leyes y proyectos educativos estuvieron condicionados por las dificultades políticas y la falta de recursos presupuestarios.

Recién durante la década de 1840, por iniciativa del gobernador Justo José de Urquiza había de comenzar un ambicioso plan general de reformas, con especial énfasis en la implementación de la instrucción pública. El propósito fue convertir a la provincia en centro para la reorganización general del país, la que comenzaría con la sanción de la Constitución en 1853.

Producto de su iniciativa fue en 1851, la creación del Colegio Histórico en la ciudad de Concepción del Uruguay, a la que arribaron desde otras provincias aquellos que se sintieron atraídos por las seguridades de libertad y espacios de pensamiento que ofrecía el territorio entrerriano.

De esa manera la provincia comenzó a consolidar instituciones educativas que alcanzaron proyección nacional. En 1870 habría de fundarse en la ciudad de Paraná, por iniciativa del entonces presidente Domingo Faustino Sarmiento, la primera Escuela Normal del país para la formación de maestros que luego desarrollarían su actividad en el vasto territorio argentino.

A partir de entonces el normalismo sentaría las bases de una nueva pedagogía cuya influencia habría de proyectarse por varias décadas en la cultura educativa.

En 1880, se logró la pacificación interna del país y el estado nacional pudo garantizar la seguridad y vigencia de las libertades individuales. Fue entonces, al consolidarse las bases institucionales, que comenzó en Argentina un acelerado proceso de transformación económica y social, estimulado por la inmigración y el arribo del capital extranjero.

Las nuevas bases materiales tuvieron su correlato en el escenario educativo pues el Estado pudo difundir ampliamente la enseñanza, a la par de ejercer un mayor control sobre el sistema, confiando que la educación sería la forma de entrar en

el sendero del progreso. Para ello se propuso, a través de la Ley N° 1420, difundir ampliamente la enseñanza pública laica, bajo la influencia ideológica del positivismo, llevando la escuela primaria a todos los rincones del país, estableciendo su gratuidad y obligatoriedad.

En Entre Ríos, con la reforma de su Constitución, en 1883, se declaró el carácter obligatorio, gratuito y laico de la enseñanza común, a la par de crearse el Consejo General de Educación, inaugurando una nueva etapa en la historia de la instrucción pública provincial.

Por su parte, el Estado Nacional, en 1884, en el marco de la Ley de Educación Común 1420, impulsó la creación del primer Jardín de Infantes del país, anexo a la Escuela Normal de Paraná. Con la docente Sara Eccleston en la dirección, se inicia la formación de maestras especializadas en kindergarten. Tres años más tarde la misma habría de organizar otra institución similar, bajo su dirección en la Escuela Normal de Concepción del Uruguay.

En un contexto de profundos cambios por la radicación de numerosos contingentes migratorios y de aumento de la actividad productiva, fue posible la creación de numerosos establecimientos de educación primaria. Proceso que estuvo acompañado por la consolidación de la capacidad estatal para la gestión y supervisión del sistema, como también del perfil profesional de los maestros.

Manuel Antequeda, graduado de la Escuela Normal de Paraná, tuvo una destacada actuación presidiendo, entre 1903 y 1914, el Consejo General de Educación de Entre Ríos, incorporándose a la galería de nombres emblemáticos en el quehacer provincial. Durante su gestión dispuso de significativos recursos presupuestarios, fue entonces que a partir de 1904 se licitó la construcción de 42 edificios para escuelas rurales, tres por departamentos, se dispuso la construcción de 6 escuelas graduadas y tres agropecuarias.

Entre ellas destacó la creación, en la capital entrerriana, en 1904, la Escuela Normal de Maestros Normales Rurales “Alberdi”, la primera en su género en esta parte de América, para capacitar docentes en tareas vinculadas a las actividades agropecuarias.

Otra singular iniciativa fue la creación de las dos primeras escuelas flotantes de la provincia, 1º de Mayo y 3 de Febrero, que por su carácter móvil permitía trasladarse por los ríos y arroyos del delta, posibilitando que los alumnos sostengan su escolaridad en la particular geografía.

Las iniciativas provinciales fueron complementadas con la implementación, a partir de 1905, de la Ley Láinez, para la creación de escuelas elementales, infantiles, mixtas y rurales en todo el país.

Como resultado de dichas políticas, para 1910 se había logrado incrementar la matrícula en las escuelas, tanto en los ámbitos urbanos como rurales, y de manera progresiva disminuyó el analfabetismo entre los niños en edad escolar

Durante el siglo XX el sistema educativo habría de registrar numerosos cambios, consecuencia de la dinámica política con los consiguientes avances en el proceso de construcción de un sistema democrático, en respuesta a la dinámica de la economía que en estos tiempos habría de orientarse hacia el desarrollo industrial (mediados del siglo XX).

La intervención pública en educación permitió incrementar aun más la matrícula de enseñanza primaria, y era un valor arraigado en la población que la educación era un medio para el ascenso social, además de constituir una clara manifestación de la democratización del bienestar.

Tal proceso habría de tener un punto de inflexión durante la década de 1970 consecuencia de la crisis del modelo de crecimiento económico, tanto a nivel local como internacional, con los consiguientes cambios de paradigmas orientados hacia un nuevo liberalismo (o neoliberalismo).

Entonces fue cuestionado y reformulado el rol que hasta entonces había desempeñado el Estado con el consiguiente impacto sobre el conjunto del sistema educativo. A partir de las dos últimas décadas del siglo, con el restablecimiento de la democracia, este habría de reorganizarse sobre nuevas bases, sumando a los actores institucionales los emergentes de la sociedad civil, con sus diferentes demandas.

De esta manera, si bien para el primer Centenario de la Revolución de Mayo el Proyecto Educativo se consolidó desde una perspectiva centralista y homogeneizadora; en este tiempo del Bicentenario el desafío lo constituye desarrollar un proyecto educativo que integre la diversidad desde una perspectiva federal.

Conclusiones

Un recorte histórico

La Educación en la Argentina formó parte de los intereses de los hombres de Estado desde los comienzos de nuestra historia independiente. Sin embargo, recién a partir de la segunda mitad del siglo XIX, se generaron las bases materiales que posibilitarían significativos avances educativos bajo la orientación estatal.

En tal sentido se debe destacar que el tema fue competencia del Estado Nacional como de las provincias.

En Entre Ríos, será bajo la gobernación de Urquiza y luego como presidente de la Confederación, que habrían de consolidarse numerosas instituciones educativas, entre las más destacadas, el Colegio del Uruguay, y la Escuela Normal de Paraná.

La Constitución de 1853 estableció la competencia del poder público en materia educativa, principios que fueron incorporados en la Constitución Provincial de Entre Ríos, y ratificados en su reforma del año 1883.

En forma paralela en el ámbito nacional, en 1884, habría de reunirse el Primer Congreso Pedagógico que sentaría las bases de la Ley 1420 de Educación común gratuita y obligatoria, que tendría influencia en la formación de varias generaciones de argentinos.

Si bien este objetivo fue una de las metas en las sucesivas administraciones, eliminar el analfabetismo, sería otra de las preocupaciones gubernamentales. En tal

sentido y para concretizar esta aspiración habría que crear escuelas, iniciativa que estaría condicionada por las dificultades presupuestarias de esos años.

En este contexto histórico, el gobierno nacional, debió intervenir en la creación de establecimientos educacionales en aquellos estados provinciales que no pudieran garantizar el cumplimiento de los preceptos constitucionales. Fue así que en 1905 y por iniciativa del Senador Nacional Láinez, se habría de legislar para que la nación complementara a las provincias en la oferta de servicios educativos. Las figuras emblemáticas que encarnaron esos ideales y consolidaron los proyectos, fueron Sarmiento en el ámbito nacional, y Manuel Antequeda en la provincia de Entre Ríos.

El primero actuó durante la etapa en que fueron establecidos los cimientos del sistema que impulsara una escuela laica, gratuita, autónoma, popular, en el territorio y al alcance de sus habitantes. Por su parte Antequeda, lo plasmó después de cuatro décadas de logros, en el marco de los festejos del primer Centenario; fecha que lo encontrara al frente del CGE concretando la etapa de mayor creación de escuelas en el territorio provincial.

Estas premisas orientan los recorridos iniciales de la tarea de investigación, las que fueron complementadas por sucesivas etapas a lo largo del siglo XX, y que incluyen la evolución en los métodos, la redefinición de lineamientos políticos- educativos orientados por una economía que pasaba de base agraria a otra industrial, para luego concluir con los cambios de paradigmas, de finales del siglo XX.

Bibliografía

- Amatriarín de Panizza, Matea: *“En los orígenes del normalismo argentino”*.

Reseña histórica de la enseñanza normal en Concepción del Uruguay, Entre Ríos.

Publicación: Concepción del Uruguay: [s. n.] 1957.

- Aramburu de Guiot, Elena: *“La enseñanza primaria en la Colonia San José”*.

Publicación: Santa Fe: Colmegna, 1987.

- Arce, facundo A.: *“Crespín: libro de lectura para primaria”*.

Publicación: Concepción del Uruguay. Editorial Offset Yusty. 1983.

- Arengo Etcheverry, Virginia: *“Algo sobre literatura infantil”*.

Publicación: Paraná. Editorial Nueva Impresora. 1961.

- Argachá, Celomar José (1939): *“Colegio del Uruguay Justo José de Urquiza”*.

Publicación: Buenos Aires: Ediciones “El Mirador”, 2006.

- Argachá, Celomar José (1939): *“Educadores alemanes en el Colegio del Uruguay”*

Publicación: Concepción del Uruguay. Ediciones “El Mirador”, 1997.

- Argachá, Celomar José: *“Tiempos de desbordes y bochinchas. El Colegio después del jordanismo”*.

Publicación: Concepción del Uruguay. Ediciones El Mirador, 1998

- Barcon Olesa, J.: “La educación en la campaña”

Publicación: Buenos Aires. Editorial Perrotti, 1916. Primera Edición.

- Bartoloni, Abraham: “Pestalozzi”

Publicación: Paraná. “La Actividad Humana”, Año 2, N° 18. Noviembre 1902

- Bartoloni, Abraham: “Acción oficial y acción popular en la enseñanza: método Pestalozzi”

Publicación: Paraná. “La Actividad Humana”, Año 2, N° 19. Diciembre 1902

- Bavio, Ernesto: “La práctica en las escuelas normales: misión del regente”

Publicación: Paraná. “La Actividad Humana”, Año 4, N° 36 - 37. Mayo/Junio 1904

- Berio Acosta, Juan P.: “El idealismo y algunos maestros”

Publicación: Paraná. Editorial Prometeo, Año 2, N° 26 – 27, Junio / Julio. 1923.

- Bertoni, Lilia Ana: “Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX”

Publicación: México. FCE. 2001.

- Bofelli, Oscar Hugo: “Educación para adultos en el Colegio del Uruguay”

Publicación: Concepción del Uruguay. Editorial El Mirador, Año 1, N° 1. 1979.

- Bosch, Beatriz: “El Colegio del Uruguay”

Publicación: Buenos Aires. Impresores Peuser, 1949. Primera Edición.

- Bruchez de Macchi, Sara Elena: "*Clementina Comte de Alió y la Primera Escuela Normal*".

Publicación: Revista del Instituto de Investigaciones Educativas, Año 13, n° 58, Junio, 1987.

- Carli, Sandra: "Entre Ríos: escenario educativo 1883 - 1930"

Publicación: Paraná. Universidad Nacional de Entre Ríos – Facultad de Ciencias de la Educación. Cuaderno 5. ISBN 950-698-024-1. 1955.

- Colegio Nacional del Uruguay: "Informe del rector D. Honorario Leguizamón correspondiente al año escolar de 1883"

Publicación: Buenos Aires. Imprenta La República. 1884

- Colegio Nacional del Uruguay: "Informe del rector D. Honorario Leguizamón correspondiente al año escolar de 1885"

Publicación: Concepción del Uruguay. Publicación Oficial. 1886.

- Congreso de Educación celebrado en conmemoración del cincuentenario de la Escuela Normal de Profesores (1871 - 1921). Conclusiones

Publicación: Paraná (E. Ríos). Editorial Predassi, 1921. Primera edición.

- Córdoba, Estanislao N.: "Cincuentenario de la Sociedad Fomento Educacional 1904 – 9 de octubre - 1954"

Publicación: La Paz (E. Ríos). Editorial Comisión Directiva de la Institución, 1954.
Primera edición.

- Cucuzza, Héctor (Dir.): “Estudios de Historia de la Educación durante el primer peronismo (1943 - 1955)”

Publicación: Editorial Los Libros de Riel. Buenos Aires. 1997.

- Cucuzza, Héctor (Compilación): “Historia de la Educación en Debate”

Publicación: Editorial Miño y Dávila - editores. Buenos Aires. 1996.

- Cucuzza, Héctor; Pineau, Pablo: “Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de la Vida”

Publicación: Editorial Miño y Dávila - editores. Buenos Aires. 2002.

- Dahlquist, Juan R.: “La moral y su método de enseñanza”

Publicación: Paraná. “La Actividad humana”, Año 4, N° 38 - 40. Julio a Septiembre 1904.

- Díaz Vélez, Jorge: “La enseñanza de las humanidades en el Colegio del Uruguay”

Publicación: Concepción del Uruguay. Editorial El Mirador, Año 1, N° 1. 1979.

- Entre Ríos - Consejo General de Educación: “Mensaje de la Dirección General de Escuelas y resolución del Honorable Consejo General de Educación reglamentando las escuelas particulares de la provincia”

Publicación: Paraná. Publicación Oficial. 1915.

- Entre Ríos - Consejo General de Educación: “Reglamentos de las escuelas comunes de la provincia de Entre Ríos: plan de estudios y programas”

Publicación: Paraná. Publicación Oficial. 1890.

- Entre Ríos – Dirección General de Enseñanza Pública: “*Memorias presentadas por el Director General de Escuelas D. Ernesto A. Bavio, año 1888*”.

Publicación: Paraná. Publicación Oficial.

- Escuela Normal del Paraná: “*Informe Anual del director Prof. José María Torres, año 1882*”.

Publicación: Paraná. 1883.

- Escuela Normal del Paraná: “*Informe Anual del director Prof. José María Torres*”.

Publicación: Paraná. Imprenta Cane. 1878.

- Escuela Normal del Paraná: “*Informe Anual del director Prof. José María Torres, año 1881*”.

Publicación: Buenos Aires. Imprenta Cone. 1881.

- Escuela Normal del Paraná: “*Informe Anual del director Prof. José María Torres*”.

Publicación: Buenos Aires. Editorial M. Biedma. 1885.

Descripción física: 106 p. 22 cm.

- Escuela Normal del Paraná: “*Informe del director [José María Torre]*”.

Publicación: Paraná. 1880.

- Escuela Normal del Paraná: *“Informe Anual del director Prof. José María Torres, año 1883”*.

Publicación: Paraná [S.F.].

- Figueroa, Francisco A. de: “Tratado de las obligaciones del hombre para el uso de las escuelas de la provincia de Entre Ríos”

Publicación: Concepción del Uruguay. Imprenta del Uruguay. 1850.

- Filodemos, seud. Comp.: *“La Escuela Normal del Paraná”*.

Publicación: Paraná, 1898.

- Hillert, Flora y otros: “El sistema educativo argentino. Antecedentes, formación y crisis.”

Publicación: Editorial Cartago. Buenos Aires. 1985.

- Izaquirre, Héctor César: *“El Colegio del Uruguay y ‘La Fraternidad’*. Visión de sus ex alumnos y ex internos fraternales 1849 – 1949”.

Publicación: Buenos Aires: “Dunken”, 2007.

- “Ley y decretos para la creación y organización de la Escuela Normal Nacional del Paraná”.

Publicación: Buenos Aires: Imprenta de La Tribuna, 1870.

Lavigne, Danilo: *“La unión de los pueblos libres”*

Guión. Presentación en INCA, 2009.

- López, María del Pilar: *“Cómo formar lectores disciplinados en la escuela. Entre Ríos (Argentina) 1887 - 1920”*

Publicación: Revista do Maestro em Educacao, UFS, v. 7, p. 51 – 66. Julio/Dez. 2003.

- Macchi, Manuel E. (1912 - 1981): *“Normalismo argentino. La Escuela Normal de Concepción del Uruguay en su Centenario 1873 – 1973, acción inicial de Urquiza”*.

Publicación: Castellvi, 1974.

- Miguez Inarra, Rosa R.: *“El analfabetismo en Entre Ríos”*

Publicación: Rosario del Tala [s. n.] 1915.

- Murature de Badaracco, Ma. del Carmen: *“La educación en la Matanza”. Victoria (Desde los orígenes hasta 1900)”*.

Publicación: Victoria (Entre Ríos): Cuadernos de "Crisol Literario", 1963.

- Murature de Badaracco, Ma. del Carmen: *“Entre Ríos: Manual de Historia para 5° y 6° grado”*.

Publicación: Paraná (Entre Ríos). Editorial Nueva Imprenta, 1963. Primera Edición.

- Murature de Badaracco, Ma. del Carmen: *“Sociedad protectora de la enseñanza cristiana”*.

Publicación: Victoria (E. Ríos). Editorial Los Gráficos, 1975.

- Nissen, Juan J.: *“Las escuelas extranjeras de Entre Ríos y el Director General de la Enseñanza Pública Don Manuel P. Antequeda”*.

Publicación: Buenos Aires. Taller Gráfico J. Cúneo. 1909.

- Nissen, Juan J.: *“Las escuelas Láinez de las aldeas judías de Entre Ríos”*.

Publicación: Buenos Aires, 1935.

- Ortiz de Montoya, Celia: *“La educación nacional desde el ochenta a nuestros días”*.

Publicación: Paraná. [s. n.]. 1961

- Ortiz de Montoya, Celia: *“José María Torres y la edad de oro de la Escuela Normal”*.

Publicación: Santa Fe. Editorial Universidad Nacional del Litoral. 1962

- Ortiz de Montoya, Celia: *“José María Torres y su pensamiento pedagógico”*.

Publicación: Santa Fe. Editorial Universidad Nacional del Litoral, N° 34. Abril 1957.

- Ortiz de Montoya, Celia: *“Momentos culminantes en ciento cincuenta años de educación pública en Entre Ríos (1816 - 1966)”*.

Publicación: Santa Fe. Editorial Colmegna. 1967.

- Ossanna, Edgardo; López, María del Pilar: *“Conflictos y debates centrales en la dinámica educativa de la provincia de Entre Ríos (Argentina) a comienzos del Siglo XX”*.

Publicación: EN Revista “Memoria, Conocimiento y Utopía”. Publicación semestral de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, Nº 2, Otoño 2006.

- Panizza, Delio: *“Mi homenaje al Colegio Nacional del Uruguay ‘Justo José de Urquiza’ en su centenario”*.

Publicación: [S. I.]: Montiel, 1949.

- Peyret, Bernardo L.: *“La educación en Entre Ríos”*

Publicación: EN: “Peregrinación Patriótica a Tucumán. Homenaje a Alberdi”. Buenos Aires. Compañía Sud – Americana de Billetes de Banco. 1911.

- Puiggrós, Adriana (Compilación): *“La educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945)”*

Publicación: Editorial Galerna. Buenos Aires. 2001.

- Puiggrós, Adriana (Compilación): *“Historia de la Educación Argentina. Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)”*

Publicación: Editorial Galerna. Buenos Aires. 1995.

- Puiggrós, Adriana (Compilación): *“Historia de la Educación Argentina. Qué pasó en la educación argentina desde la conquista hasta nuestros el presente”*

Publicación: Editorial Galerna. Buenos Aires. Quinta edición 2005.

- Puiggrós, Adriana (Compilación): “Historia de la Educación Argentina. La educación en las provincias (1945-1985)”

Publicación: Editorial Galerna. Buenos Aires. 1997.

- Puiggrós, Adriana (Compilación): “Dictadura y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)”

Publicación: Editorial Galerna. Buenos Aires. 2003.

- Rotman, Graciela y otros: “Tierra de promesas – 100 años de colonización en Entre Ríos”
- Rotman Graciela: Programa Identidad: ¿Hacer visible lo invisible? – Algarroba – Casa de Entre Ríos, 2008.

Publicación: Ediciones Nuestra Memoria. Paraná, Entre Ríos. 1995.

- Ruíz Moreno, Martín: “*El General Urquiza en la instrucción pública*”.

Publicación: Buenos Aires. Editorial “La Facultad”. Primera Edición. 1910

- Ruíz Moreno, Martín: “*Documentos relativos a los proyectos de plan de estudios y reglamentos de las escuelas públicas y normal de preceptores de la provincia de Entre Ríos*”.

Publicación: Buenos Aires. Imprenta El Porvenir. 1872

- Sagarna, Antonio: “*El Colegio del Uruguay*”.

Publicación: Buenos Aires: Instituto de Didáctica, 1943.

- Salvadores, Antonio (1898. 1953): “*Historia de la instrucción pública en Entre Ríos*”. Antecedentes, la instrucción primaria hasta la creación del Consejo General de Educación. Orígenes de la enseñanza superior, nacional y normas.

Publicación: Paraná: “Museo Histórico de Entre Ríos Martiniano Leguizamón”, 1966.

- Salvadores, Antonio (1898 - 1953): “*Urquiza y la enseñanza media y superior en la provincia de Entre Ríos*”.

Publicación: Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, Instituto Social, 1944.

- Tedesco, Juan Carlos: “Educación y sociedad en la Argentina (1880 - 1945)”

Publicación: Editorial Solar. Buenos Aires. 1986.

- Torres, José María: “*Primeros elementos de educación*”.

Publicación: Buenos Aires. Editorial Biedma. Segunda Edición. 1888.

- Torres, José María: “*Varios asuntos de política doméstica y educación*”.

Publicación: Buenos Aires. Editorial Estrada. 1905.

- Uzin, Carlos A.: “*La Escuela Normal de Paraná. Antes y después de la creación de la Facultad de Ciencias Educativas*”.

Publicación: Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, Facultad de Ciencias de la Educación, 1979.

- Weimberg, Gregorio: “Modelos educativos en la historia de América Latina”

Publicación: A-Z Editora. Buenos Aires. 1995.