TUCUMÁN

CFI

LA CONFORMACION DEL SISTEMA EDUCATIVO EN TUCUMAN.

ANTECEDENTES, ETAPAS y AGENTES. CONSENSOS Y RESISTENCIAS

Norma Ben E. Altabef Coordinadora

MARZO DE 2017

DEDICATORIA

A LAS MAESTRAS Y MAESTROS QUE enseñaron y enseñan sosteniendo la educación pública que formó y formará generaciones de argentinos/as.

INDICE GENERAL

Introducción- 14

Capítulo 1

La educación en Tucumán en los espacios rurales y urbanos desde la colonia hasta los tiempos de la organización nacional. Primeros intentos de organización. Norma E. Ben Altabef

Introducción - 20

Primeras letras, teología, latinidad y filosofía. La enseñanza de los religiosos en tiempos coloniales - 21

Guerra, escaramuzas y revueltas. Continuidades y excepcionalidades de la educación - 26

La persistencia del modelo pedagógico colonial y formas de "educar" en el contexto de la militarización - 26

El "hito fundante" de Lamadrid. Continuidades e iniciativas en la década de 1820 - 30

El individualismo ilustrado de Alejandro Heredia. La educación de los pueblos de la ciudad y la campaña - 37

Conclusión - 45

Archivos y Fuentes - 49

Bibliografía - 50

Capítulo 2

El proceso de construcción del sistema educativo en la provincia durante la segunda mitad del siglo XIX hasta los comienzos del siglo XX. Norma E. Ben Altabef

Introducción - 53

La educación cuestión de estado. la construcción del proto sistema educativo desde Caseros hasta la Ley provincial de 1883. Los inicios de la educación secundaria -55

Etapa de definiciones en el sistema educativo: fines del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX. Expansión y diversificación: nuevas escuelas, nuevas orientaciones - 76

El sistema educativo ya funcionando a fines del siglo XIX. - 78

Expansión sostenida en el cambio de siglo. Impacto de la Ley Lainez- 94

Las perspectivas en el temprano siglo XX. Los logros y las deudas - 107

Archivos, Bibliotecas y Fuentes. - 109

Bibliografía - 114

Capítulo 3

Educación y azúcar: las escuelas de los ingenios. Lucia I. Vidal Sanz

Introducción - 119

Ingenios azucareros y educación - 120

Las “escuelas de ingenio” - 122

Una tipología de escuelas - 125

Conclusión - 138

Bibliografía – 142

Fuentes. - 145

Capítulo 4

La educación católica en Tucumán: educar a la elite y los sectores populares. Alejandra I. Landaburu

Introducción - 147

La educación católica en Tucumán en la elite y los sectores populares - 150

Bibliografía- 164

Capítulo 5

Reformas educativas, construcción y reconstrucción de ciudadanía en escuelas primarias y secundarias tucumanas. Continuidades y cambios entre 1915 y 1955. Marta Isabel Barbieri

Introducción - 166

La educación provinciana entre 1916 y 1946: entre viejas tradiciones y nuevas alternativas pedagógicas. - 166

Innovaciones educativas y renovación de ciudadanía en la etapa del primer peronismo. El nivel primario: vinculaciones entre política, educación y formas de ciudadanía inclusiva - 185

Políticas educativas y cambios organizativos: centralización y controles - 188

Educar al ciudadano peronista. El currículum escolar como espacio de conflictos - 193

Primer peronismo: problemas e innovaciones en la educación secundaria - 203

Algunos itinerarios de la educación secundaria provinciana. Sobre lineamientos nacionales y propuestas provincianas - 205

Fuentes y Bibliografía. - 223

Capítulo 6

ATEP Y LOS TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN EN TUCUMÁN. ORGANIZACIÓN Y LUCHAS EN TIEMPOS DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL, 1949-1976. Antonio Ramos Ramírez

Introducción – 230

La organización del sindicalismo docente tucumano durante el gobierno peronista, 1949-1955 - 231

ATEP en la oposición: confrontación y acción colectiva, 1955-1966 - 240

El nuevo rumbo de ATEP -245

Radicalización política y solidaridad intergremial en tiempos de crisis- 248

La participación de ATEP en la consolidación del movimiento sindical docente nacional, 1968-1976 - 252

Conclusiones - 257

Bibliografía – 258

Fuentes inéditas – 260

Capítulo 7

De la pedagogía tecnocrática a la pedagogía de la liberación: la educación en Tucumán en tiempos de inestabilidad política (1955-1976). Daniela Wieder -Lucila D. Ragone

Introducción - 262

La Revolución Libertadora y su voluntad de romper - 263

Tecnocracia desarrollista - 267

Expansión escolar y carencias – 267

Laica o libre. El avance de la educación privada. - 273

El tecnocratismo autoritario - 277

Del desarrollismo a la liberación. Un proceso trunco - 284

Fuentes - 289

Bibliografía - 290

Capítulo 8

Educación y Dictadura en Tucumán. Daniel Antonio Jiménez

Introducción - 293

Tucumán, centro de la violencia y la represión. - 294

Dictadura y Educación

Lineamientos coincidentes nacionales y provinciales 295

Gestión, burocracia e infraestructura - 298

Ideas y acciones nacionalistas dominan la educación 301

Los libros y los curriculum: controlados, censurados y reglamentados - 305

Apoyo a la concepción privatista de la educación 310

La vigencia del Estatuto y las titularizaciones: prohibiciones y concesiones. - 313

Transferencia de las Escuelas Primarias Nacionales -315

Expansión y retracción en simultáneo: establecimientos y matrícula. 317

Represión y hegemonía - 319

Conclusión 322

Fuentes - 324

Bibliografía 324

Capítulo 9

Dos momentos de la educación en la provincia: la transición a la democracia y el avance neoliberal de la década de 1990. Cambios,

continuidades e idearios en pugna Sandra María Eva Márquez- Norma Ben Altabef

Introducción - 327

Educación y democracia: caminos y opciones para la superación de las políticas de represión y exclusión. - 328

Transformaciones educativas en contextos de neoliberalismo durante los años 90: principales problemas - 345

El final de la década de los 90 y el epilogo de la Reforma - 361

Conclusión - 364

Fuentes - 365

Bibliografía - 366

Notas profesionales de los autores -369-

ÍNDICE DE TABLAS

Capítulo 1

Tabla N°1. Primer presupuesto de la provincia de Tucumán 1827. Cuadro elaboración propia en base a los datos del Presupuesto de 1827, gastos e ingresos públicos de la Provincia de Tucumán

Tabla n°2. Presupuesto de la Provincia de Tucumán de 1834. Cuadro elaborado en base al Presupuesto de 1834, según los gastos e ingresos públicos de la Provincia de Tucumán.

Capítulo 2.

Tabla n°3. Relación número de habitantes, presupuesto educativo, número de escuelas y alumnos en Tucumán en 1860 y 1869. Fuente: Cuadro elaboración propia (Cordeiro, Viale Tomos I, II, III y IV 1916)

Tabla n° 4 Relación escuelas públicas y privadas 1859-1880. Cuadro elaboración propia. (En base a Fierro,1910; Informes de inspección Públicos y privados)

Tabla n°5. Número de escuelas y alumnos en Tucumán 1880-1884. Fuente: Cuadro elaboración propia en base a Informes de Inspección.

Tabla n°6. Expansión de la escolaridad en Tucumán 1880-1890. Fuente: Ramos 1910 pp.578.

Tabla n°7. Número de escuelas, alumnos y alumnas de la Capital.1881-1887. Fuente: Memoria del Departamento Ejecutivo. Municipalidad de la Ciudad de Tucumán 1887

Tabla n°8. Escuelas particulares mixtas subsidiadas en la Capital. 1887. Fuente: Memoria del Departamento Ejecutivo. Municipalidad Ciudad de Tucumán,1887.

Tabla n°9. Expansión de la escolaridad en Tucumán 1891-1900. Fuente: Ramos,1910, p.579.

Tabla n°10. Escuelas construidas a principios del siglo XX. Fuente: Murillo, Florencia,2012, p. 93.

Tabla n°11. Personal Docentes escuelas Fiscales1895. Fuente: Primer censo Escolar de la Provincia de Tucumán. 1915.

Tabla n°12. Expansión de la escolaridad 1905-1906. Fuente: Datos obtenidos del Album del Magisterio de la Provincia de Tucumán (1920) Y Boletín Demográfico de la Provincia de Tucumán(1906).

Tabla n°13. Escuelas instaladas en cumplimento de la Ley Lainez. Fuente: La Educación Común en la República Argentina, Años 1909 – 1910, Presidencia del Doctor José María Ramos Mejia (1913).

tabla n° 14. Edificios y aulas escolares construidas en cumplimento de la Ley Lainez. Fuente: La Educación Común en la República Argentina, Años 1909 – 1910, Presidencia del Doctor José María Ramos Mejia (1913).

Tabla n°15. Detalle de edificios y aulas construidos en Tucumán en 1910. Fuente: La Educación Común en la República Argentina, Años 1909 – 1910, Presidencia del Doctor José María Ramos Mejía (1913).

Tabla n°16. Expansión de las escuelas Lainez en Argentina1916-1916. Memorias de Educación Común,1920; Arata, Mariño,2013, pp. 162,183.

Capítulo 3

La construcción de la escolaridad en los cañaverales tucumanos: el caso de las escuelas de ingenio. Lucía I. Vidal Sanz

Tabla n° 17. Escuelas del Departamento de Cruz Alta. Año 1899. Cuadro propio elaborado con base en CGE, Tucumán, Exámenes Capital y Departamentos. Año 1899. Se consideró la situación de la totalidad de escuelas primarias ubicadas en el departamento de Cruz Alta, una de las principales zonas azucareras de la provincia. Todos los establecimientos estaban ubicados en predios de ingenios.

Capítulo 5.

Tabla n° 18. Evolución de la capacidad escolar,1924-1937 . Fuente Memoria Anual del Consejo General de Educación de la Provincia de Tucumán 1936 y 1937/38.

Tabla n°19. Matrícula. Incremento porcentual año 1924 base 100.

Tabla n°20 Fuente: Mensaje Anual del Gobernador Domínguez a la HAL, Tucumán, 3 de mayo de 1950.

Tabla n°21. Distribución de Escuelas por categorías en la provincia de Tucumán

Tabla n°22. Fuente: Ministerio de Educación de la Nación. Establecimientos Oficiales de Enseñanza Medial al 30 de Junio de 1949. Anexo al Boletín Mensual del Ministerio N° 18. Buenos Aires, Departamento de Informaciones, Biblioteca y Estadística, 1949.

Capitulo 6

Tabla n°23. Establecimientos escolares por jurisdicción y dependencia: Tucumán. Elaboración propia. Fuente: Secretaría de Estado de Cultura y Educación. Argentina: la educación en cifras 63-72

Tabla n°24. Alumnos matriculados por dependencia y jurisdicción: Tucumán. Elaboración propia. Fuente: Secretaría de Estado de Cultura y Educación. Argentina: la educación en cifras 1963-1972

Tabla n°25. Personal docente por jurisdicción y dependencia: Tucumán. Elaboración propia. Fuente: Secretaría de Estado de Cultura y Educación. Argentina: la educación en cifras 1963-1972

Capitulo 7.

Tabla n° 26. Nivel primario en Tucumán. Elaboración propia. Fuente: Secretaría de Estado de Cultura y Educación. Argentina: la educación en cifras 1958-1967.

Tabla n°27. Nivel medio. Alumnos matriculados por jurisdicción: Tucumán. Elaboración propia según modalidades. Fuente: Secretaría de Estado de Cultura y Educación. Argentina: la educación en cifras 1958-1967

Capítulo 8

Tabla n°28. Elaboración propia en base a Estadísticas de la Educación. Cifras estimadas. Años 1977-1983

Tabla n°29. Escuelas Primarias comunes. Elaboración propia en base a Estadísticas de la Educación y Tucumán en Cifras. Años 1975-1980

Capítulo 9

Tabla n° 30. Escuelas y alumnos adultos 1982-1986. Datos obtenidos de Estadísticas de la Educación. Cifras estimadas. Año 1982. Ministerio de Educación. República Argentina, p. 11; Estadísticas de la Educación. Cifras estimadas. Año 1983. Ministerio de Educación. República Argentina, p. 3; y Estadísticas de la Educación. Cifras estimadas. Año 1986. Ministerio de Educación. República Argentina, p. 3

Tabla n°31. Porcentajes de inversión en educación en Tucumán-1983-1990. Fuente: Macián de Barbieri, Liliana, Legislación e Inversión educativa. Una historia reciente. Tucumán entre 1976 y el Bicentenario. Facultad de CienciasEconómicas. Instituto de Investigaciones Económicas. UNT. Tucumán,agosto 2016, p. 22.

Tabla n° 32. Expansión del sistema educativo en Tucumán 1983-1986. Elaboración propia en base a Estadísticas de la Educación. Cifras estimadas. Año 1982. Ministerio de Educación. República Argentina p35. Estadísticas de la Educación. Cifras estimadas. Año 1983. Ministerio de Educación. República Argentina p 55; de Estadísticas de la Educación. Cifras estimadas. Año 1984. Ministerio de Educación. República Argentina, pp. 56,57; Estadísticas de la Educación. Cifras estimadas. Año 1985. Ministerio de Educación. República Argentina, p 56; Estadísticas de la Educación. Cifras estimadas. Año 1986. Ministerio de Educación. República Argentina, p 56.

Tabla n° 33. Escuelas de régimen nacional, provincial y privado. Tucumán 1982-1985. Elaboración propia en base a Estadísticas de la Educación. Cifras estimadas. Año 1982. Ministerio de Educación. República Argentina, p.35.

Estadísticas de la Educación. Cifras estimadas. Año 1983. Ministerio de Educación. República Argentina, p. 55; Estadísticas de la Educación. Cifras estimadas. Año 1984. Ministerio de Educación. República Argentina, pp. 56,57; Estadísticas de la Educación. Cifras estimadas. Año 1985. Ministerio de Educación. República Argentina, p. 56; Estadísticas de la Educación. Cifras estimadas. Año 1986. Ministerio de Educación. República Argentina, p. 56.

Tabla n°34. Porcentajes de inversiones en educación. Tucumán 1991-1995. Cuadro elaborado en base a los datos de Cuadro 13, en Llinás,2002, p. 45.

ÍNDICE DE IMÁGENES

Capítulo 1

Figura 1: Formas de castigo a los niños

Figura 2: Primera escuela pública de Tucumán

Capítulo 2

Figura 3: Localización de las escuelas en la Provincia de Tucumán al 31 de Diciembre de 1859 Autor: Dr Pablo PaOlasso .Fuentes: Fierro, José (1916); Cordeiro, Ramón y Carlos Viale (1915)

Figura 4: Escuelas en la Provincia de Tucumán en 1887. Autor: Dr Pablo Paolasso. Fuentes: Presupuesto General de Gastos de 1887;Informe de la Inspección General de Escuelas 1884. En Cordeiro, Ramón y Carlos Viale (1916), Compilación ordenada de leyes y decretos delPoder Constitucional de la Provinciaquecomienzaen 1852, Tomo X;Mosna, A.E., (1888), Memoria de la ciudad de Tucumán.

Figura 5: Plano de la Ciudad de Tucumán con los edificios públicos, colegios y escuelas. Fuente: Album del Centenario

Figura 6: Escuela Infantil Los Guchea. Medinas,Dto de Chicligasta. Foto: Colección de Elena Perilli de Colombres Garmendia

Figura 7: Escuela Superior Gobernador E E Padilla Concepción Tucumán Foto: Colección de Elena Perilli de Colombres Garmendia

Figura 8: ipo Toilette para Maestras. Foto: Colección de Elena Perilli de Colombres Garmendia

Figura 9 Interio Escuela Belgrano. Foto: Colección de Elena Perilli de Colombres Garmendia

Capítulo 3

Figura 10: Escuela Wenceslao Posse. Fuente Bernárdez, Manuel, La Nación en Marcha. Viajes en la República Argentina, Buenos Aires, Talleres Heliográficos de Ortega y Radaelli, 1904.

Figura 11: Escuela La Invernada: Publicación Fray Mocho, Buenos Aires, 1913

Figura 12: Escuela nocturna para obreros del ingenio San Pablo. Archivo particular Familia Benito.

Capítulo 4

Sin imágenes

Capítulo 5.

Sin imagenes

Capitulo 6

Figura 13: Marcha de docentes en Tucumán. Fuente Diario La Gaceta, San Miguel de Tucumán, 07/06/1974, p.11

Figura 14: F. Isauro Arancibia dirigiéndose a los militantes de ATEP. Fuente Diario La Gaceta, 25/09/1975, p

Capitulo 7

Figura 15: Padres y vecinos colocan piedra basal para construcción del edificio de la Escuela n° 256 de El Colmenar. Año: 1967

Figura 16: Deplorables condiciones edilicias de la Escuela n° 113, Tafí Viejo. Año:1970. Fotografías gentileza archivo Diari09:08 p.m. 30/03/2017o La Gaceta.

Figura 17: Acto inauguración de la Semana de la Educación Técnica. En la foto, el Presidente del CONET, Prof. César García; el Secretario de Educación provincial, Orlando Lázaro; el Vicepresidente de Ferrocarriles Argentinos, General Tomás Caballero, y el Presidente del Consejo Nacional de Educación, Luis Silva, 12 de noviembre de 1969.

Capítulo 8

Sin imagenes

Capítulo 9.

Sin imagenes

AGRADECIMIENTO

El equipo responsable del libro agradece al Ministro de Educación de la Provincia, al personal de CENDIE, del Departamento de Planeamiento y Estadísticas y del Archivo del Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán. Al personal de la Biblioteca de la Honorable Legislatura de Tucumán; de la Biblioteca Nacional del Maestro y un agradecimiento especial para el personal de la Biblioteca de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT y a Pilar Zamora.

A todo los que nos aportaron sus vivencias a través de entrevistas

INTRODUCCIÓN

A doscientos años de la Independencia latinoamericana, en estas primeras décadas del siglo XXI, cuando el sistema educativo nacido en el siglo XIX sujeto a continuidades, cambios y recurrentes reformas ha demostrado no responder a las necesidades y expectativas de la sociedad y de los tiempos que transitamos, consideramos que preguntarnos y reflexionar acerca de esta deriva nos permite, como expresa Adriana Puiggros, "*tomar distancia de las inminencias presentes, vincularse con los que nos ocurre con menos angustia por su inmediata resolución y darnos la posibilidad de imaginar futuros."* Porqueconocer los momentos fundacionales nos aporta y enriquece para pensar el actual debate educativo, en un contexto de capitalismo global sesgado por crisis sociales, políticas, financieras y ecológicas que generan cambios vertiginosos y plenos de incertidumbres.

Las nuevas tecnologías de la comunicación, el acceso a masas de información y las nuevas formas de aprender y socializar nos conducen a ampliar nuestra comprensión de las políticaseducativas,formas curriculares, vinculaciones entre niveles y comunidades educativas diversas, formas didácticas y alternativas de trabajo, instrumentándonos para construir una perspectiva crítica que nos permita abordar los vínculos entre educación y sociedad. Porque el análisis de los procesos educativos implica adentrarnos en la comprensión de las sociedades en la cuales se manifiestan. Pero la educación no instituye la sociedad, sino que ésta va construyéndolasegún los principios que la conforman. Cumple una función que reproduce la sociedad en la cual se inserta, pero también entablacon ella diálogos, aprobaciones y rechazosmediante los cuales puede operar como un mecanismo de cambio, instrumentando a los sujetos para construir competencias válidas que les permitan pensar, cuestionar e intervenir en la sociedad.

Desde esta perspectiva,en este libro se analizan las distintas etapas del proceso de construcción del sistema educativo en Tucumán, en sus contextos, antecedentes, características y agentes intervinientes. Esta construcción estuvo sujeta a aceptaciones y consensos, pero también a oposiciones y resistencias, que fueron modificándose según las etapas que estudiamos. En su conformación incidieron las tendencias de la política nacional, pero también las particularidades propias de la provincia, con su dinámica cultural, política y socio económica, condicionando el quehacer educativo.

Este libro es un trabajo colectivo realizado por docentes e investigadores de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT, fruto de un diálogo y un intercambio de miradas e interpretaciones. Cada capítulo expresa las particularidades de sus

autores/as, no necesariamente coincidentes, lo que enriquece el debate y estimula nuevas investigaciones a futuro.

Una cuestión fundamental en la redacción de los temas de este libro ha sido la disponibilidad de las fuentes necesarias para recrear todo proceso de construcción histórica. No contamos con archivos organizados sobre temas de historia de la educación en la provincia. La ex Secretaría de Educación, hoy Ministerio, acopia materiales delos siglos XIX y XX, que requieren un urgente proceso deconservación, clasificación y catalogación.Por otro lado, la mayoría de las escuelas carecen de archivos documentales y solo algunas conservan parte de sus acervos, pero no en las mejores condiciones. A pesar de esto, hemos contado con la colaboración del personal de las distintas oficinas del Ministerio, quienes nos han brindado la información y documentación requerida. Un aporte muy importante fue la digitalización de las fuentes nacionales y provinciales, que posibilitó el acceso a la documentación oficial, ofreciéndonos una mirada de los procesos en análisisy aportándonos un material fundamental para la redacción de los distintos capítulos.

La periodización elegida está subordinada a lo político institucional, pero nonos limita a una explicación lineal de la creación y conformación del sistema educativo en la provincia, en cuyo examenaparecen los problemas, discusiones, particularidades y necesidades propias de los sectores dirigentes provinciales, así como las demandas de los sujetos y las resistencias gremiales. En lo posible, hemos tratado de escuchar a todos los actores.

Sin embargo, consideramos que no es la única mirada para abordar la historia de la educación. Habrá otras muchas probables, en la medida en que encontremos otras fuentes, nos hagamos otras preguntas y se planteen nuevos problemas con la mirada hacia el futuro.

Las temáticas abordadas en los nueve capítulos pueden ser leídas desde problemáticas articuladoras. Los cuatro primeros capítulos, obra de Lucía Vidal Sanz,de Alejandra Landaburu y de quien esto escribe, analizan los procesos educativos desde la colonia hasta las primeras décadas del siglo XX y explican los mecanismos e instrumentos civilizadores y de control, que desde las órdenes religiosas yescuelas, construidas aisladamente, y desde la lenta y dificultosa formación de unprotosistema educativo, se fueroninstalandoen la necesidad de formar hábitos moralizadores y de buena conductaen las poblaciones tanto urbanas como rurales. Estas pautas y acciones,heredadas en gran medida por los gobiernos posrevolucionarios y sus elites dirigentes, no estuvieron exentas de resistencia y confrontaciones.

En la etapa de la colonia las formas de educar estuvieron, casi exclusivamente, en manos de las órdenes religiosas, implementando mecanismos de aculturación, control y subordinación. Algunas de ellas permanecieron, sosteniendo su actividad educativa hasta nuestros días. Los procesos independentistas del siglo XIX introdujeron nuevos valores y nuevas prácticas, como la libertad de ideas, pero hasta mediados de siglo la educación conservó mucho de los modelos coloniales. Durante la primera mitad del siglo XIX, en un escenario de conflictos facciosos y limitaciones materiales, se implementaron escasas medidas para la creación de escuelas y la generación de recursos propios destinados a la educación. Hacia mediados del siglo XIX, superados los principales conflictos militares y políticos, los gobiernos expresaron su preocupación por la educación y en la necesidad de imponer estrategias moralizadoras y civilizadoras. La escuela se convirtió en la institución desde la cual se podía ejercer el control sobre los hábitos y costumbres de los niños y niñas, y también sobre sus padres. Dos objetivos se fueron definiendo en el proceso de construcción del sistema educativo: conformar una fuerza de trabajo disciplinada con miras al proyecto económico en construcción, y la creación de unaincipiente ciudadanía incompleta, para preparar ciudadanos conscientes y responsables, no solo de sus obligaciones, sino también de sus derechos. Estas características aparecen expresamente en las últimas décadas del siglo XIX y primeras del XX, cuando podemos hablar ya de un sistema educativo en funcionamiento, en el que confluyeron los esfuerzos de la Provincia y de la Nación, tanto en la educación primaria como secundaria, para cubrir las demandas y las necesidades de los distintos sectores sociales.

En este proceso de expansión de la educación pública, las escuelas de ingenios constituyeron un espacio particular, levantadas en los ingenios y cañaverales para atender a los hijos de sus trabajadores. Lucía Vidal estudia su fundación, considerando que respondían a una política social de los industriales,interesados en controlar la mano de obra. Los ingenios se involucraron indirectamente enese proceso de fundación a través de sus tributaciones al erario provincial, pero también cada fábrica se implicó en el sostenimiento de esas escuelas. Eran establecimientos para niños en su mayoría, con rasgos singulares, por estar inmersas en espacios rurales productores de caña en gran escala, lo que generó innumerables y profundos efectos sobre los procesos de escolarización, pues fueron escuelas a medida de las necesidades de los ingenios.

Otro espacio que acompañó la construcción de civilización y ciudadanía fue la acción de las distintas órdenes religiosasa fines del siglo XIX y principios del XX, proceso analizado por Alejandra Landaburu. En el contexto de creación de un

sistema nacional de educación laica, la Iglesia católica se movilizó para mantener su influencia en el campo educativo y cultural. Con ese objetivo, la comunidad religiosa diversificó su oferta educativa a través del establecimiento de institutos de enseñanza, abarcando un amplio espectro social. Entre los colegios dedicados a la formación de las elites se establecieron en la provincia los Colegios Santa Rosa y el Colegio Nuestra Señora del Huerto, para la formación de las niñas, y el Colegio Sagrado Corazón, para los varones. En cuanto a los colegios orientados a la educación de los sectores más modestos, se instalaron la Escuela de Artes y Oficios “General Belgrano” y el Colegio Tulio García Fernández, fundados por la Congregación Salesiana, y el “Instituto Sagrada Familia”, como escuela de artes y oficios, dirigido por Mercedes Pacheco, fundadora de la congregación “Hermanas Catequistas Misioneras de Cristo Rey”.

Los capítulos 5 y 6 describen el proceso en el que el sistema educativo, ya en el siglo XX, va asumiéndose como un espacio de expresión y respuesta a la demanda de derechos políticos y sociales, cuestión abordada por Marta Barbieri. En ese contexto, los derechos gremiales se fueron consolidando con la conformación de los gremios docentes, temática desarrollada por Antonio Ramos Ramírez.

El ascenso del radicalismo significó para la provincia una etapa de inestabilidad política, con reiteradas intervenciones de la Nación. Sin embargo, en el marco de las políticas nacionales, el objetivo de la acción educativa fuela erradicación del analfabetismo, mediante la multiplicación de escuelas para niños y adultos, así como de escuelas nocturnas, de capacitación laboral y de manualidades. Las autoridadesse comprometieron con la alfabetización, lo que se complementó con el incremento de la capacidad edilicia escolar mediante la construcción de nuevos edificios y la reparación o ampliación de los antiguos, para responder al aumento de la inscripción. Otros aspectos que se atendieron especialmente fueron los higiénicos y pedagógicos.

El período del peronismo es analizado articulando las políticas provinciales con el contexto nacional. En este sentido, en las acciones de los gobernadores Carlos Domínguez, Fernando Riera y Luis Cruz se advierte cómo las autoridades locales apelaron a la palabra de Perón y llevaron a cabo las políticas que tendían a uniformar la educación en todo el país. El sistema educativo de la provincia se fortaleció con la creación de escuelas primarias, escuelas nocturnas, de capacitación laboral y de manualidades. Tanto en el nivel primario como secundario se propició la centralización del sistema, el antirracionalismo, el fin del enciclopedismo, la formación integral y la transformación de las escuelas en espacios de vivencias y producción de cultura nacional. Todo esto fue dando

sentido histórico a la nueva Argentina peronista.Como expresión de alternativas pedagógicas, el capítulo aborda la génesis y los rasgos distintivos de las instituciones secundarias que marcaron rumbos educativos renovados en la provincia: la Escuela Sarmiento,el Instituto Técnico y el Gymnasiumde la UNT.

Las luchas por mejores condiciones de trabajo y equiparación salarial, como expresión de los derechos gremiales, son analizadas por Antonio Ramos Ramírez. Se abordan las acciones de los trabajadores de la educación y la organización del gremio de ATEP,sus prácticas y luchas sindicales en un contexto de efervescencia social en el periodo extendido entre 1949 y 1976. También se describe la organización del sindicalismo docente bajo el gobierno peronista -1949-1955-, señalando su identificación con los principios del peronismo, y luego su consolidación institucional y acción colectiva en el periodo de1955 a 1966.

Los años que se extienden de 1966 a 1973 se caracterizan por la radicalización política y .los lazos de solidaridad intersindical, mientras que en el periodo1973-1976 se analizan los rasgos de autonomía del colectivo, que se expresan en la inclusión y autoidentidad de ATEP como parte del movimiento sindical general.

Los capítulos 7, 8 y 9,que analizan los procesos educativos de la segunda mitad del siglo XX, muestran cómo el sistema estuvo sujeto a los avatares de la política, subordinándose a los gobiernos autoritarios, aunque no sin resistencias. El cierre de los ingenios, el golpe militar de 1976 y las profundas dificultades enfrentadas en la etapa de la restauración democrática a partir de 1983, impactaron notoriamente en el funcionamiento del sistema educativo, generando problemas estructurales difíciles de remontar.

La etapa de 1955 a 1976, abordada por Daniel Antonio Jiménez, es analizada articulando las políticas nacionales y provinciales y los contextos mundiales, tanto en lo político como en lo ideológico. Se estudian las líneas pedagógicas presentes a lo largo del periodo, una época caracterizada por la inestabilidad política y la alternancia entre gobiernos civiles y militares. El análisis se centra en la expansión del sistema educativo tucumano y sus problemáticas,abordando temas importantes como el debate laicos vs libres, las tensiones generadas por los intentos nacionales de llevar a cabo la descentralización educativa, el déficit en infraestructura, las cuestiones salariales y la educación técnica. Se examina asimismo la crisis social y educativa durante la autodenominada Revolución Argentina, haciendo hincapié en la estrecha relación existente entre la crisis azucarera y la educación. El capítulo aborda al final el análisis del plan trienal del tercer gobierno peronista, que concebía la educación

como un derecho, poniendo especial énfasis en la educación de adultos y la formación docente.

El periodo de la dictadura, 1976-1983, a cargo de Daniela Wider y Lucila Ragone, propone un análisis enmarcado en las pugnas políticas de la década del setenta, heredera de tres lustros de proscripción. Una etapa muy compleja en la historia de la provincia que será uno de los centros de esa intolerancia, desde la destrucción de industrias y expulsión de sus habitantes, hasta las respuestas sociales expresadas en los tucumanazos. A partir de marzo de 1976, el golpe de Estado, que se inicia en Tucumáncon el asesinato de Isauro Arancibia,maestroy dirigente de maestros, profundizaráluego la política genocida y de control social en todos los ámbitos, especialmente en el educativo. La Provincia de Tucumán, gobernada por figuras destacadas de esa dictadura, experimentará uno de sus perores y más trágicos momentos desde los orígenes del sistema educativo, expresadoen la violencia ejercida sobre maestros y docentes yen los embates contra la burocracia educativa en el marco de un esquema autoritario. La persecución de docentes e ideologías se enmarcabaen un estricto control de contenidos, a la vez que desde un esquema paternalista se "inventaban" padrinazgos empresariales, supuesto inicio de una infraestructura edilicia para escuelas "pobres". Desde una contradictoria posición tecnocrática e idealista, se legitimó la transferencia de las viejas Escuelas Láinez, iniciando un proceso de empobrecimiento y destrucción educativa, caracterizado por el autoritarismo y la impronta místico religiosa en particular.

Sandra Márquez y quien esto escribe analizan las nuevas condiciones y los problemas que afectaban al país y a la provincia en la etapa de reinstauración de la democracia, a partir de 1983. En el ámbito educativo, las prioridades fueron la recuperación de la democracia política, el restablecimiento de las normas constitucionales, la reincorporación de los docentes y estudiantes expulsados, el papel de la educación en la formación del ciudadano democrático y la ampliación de la participación y el reconocimiento de los problemas a resolver: analfabetismo, deserción escolar, deterioro de la calidad de la educación, burocratización y centralización de las decisiones.El gobierno de Raúl Alfonsín consideró fundamental la democratización del sistema educativo y subrayó el deber del Estado de garantizar la educación pública. Uno de los aspectos más importantes fue la convocatoria al CongresoPedagógico, donde la Iglesia Católica se evidenció como uno de los actores sociales más sólidamente organizados del evento. Se analiza la participación de Tucumán en dicho congreso y la repercusión de las medidas nacionales en los distintos niveles de la educación provincial.

Se abordan también los procesos de reforma educativa en la provincia en los años noventa. Para explicarla,no se pueden desconocer los sucesos que antecedieron al golpe militar del ´76 y la dictadura instalada en aquel año, de consecuencias nefastas para nuestra provincia, como se analizanen el capítulo anterior. Esto contribuyó a configurar espacios políticos de oposición entre el peronismo y el bussimo, que se manifestaron en distintos hitos en una década que estuvo dominada por el peronismo, salvo en el período de 1995 a 1999 en que Bussi fue gobernador. Todos los gobiernos se alinearon con las políticas nacionales por la dependencia presupuestaria de la provincia,cuyos fondos provenían en un 76% de la Nación. También se hace referencia a dos factores de poder muy importantes en la provincia: los sindicatos y la Iglesia. Todas estas cuestiones contribuyeron a la politización de lo educativo antes que a la formulación de políticas educativas. Otro aspecto importante fueron las relaciones con el gobierno central en cuanto a la Ley Federal de Educación y la transferencia de los servicios educativos medios, superiores y privados,que comenzó a implementarse a partir de su sanción en 1993.Con el apoyo de programas nacionales y de sus equipos técnicos, Tucumán atravesó este proceso en el que estuvieron en juego los intereses del sindicato docente mayoritario, de la Iglesia ydel gobierno nacional. Todo esto se manifestó en una falta de planificación educativa, en el recambio frecuente de las autoridades del gobierno escolar, en las modificaciones de las estructuras administrativas, en la inexistencia de una ley de educación actualizada y en la falta de un marco legal que unificase las condiciones laborales docentes.

Aspiramos a que este libro sea útil a alumnos, maestros y profesores,sugiriéndole nuevos recursos para imaginar el futuro.Desdeesta perspectiva, nos pensamos ubicados en nuestro campo de estudio puesto que,como señala BernhardSchlink en su libro El Lector, “*ser historiador significa tender puentes entre el pasado y el presente, observar ambas orillas y tomar parte activa en ambas.”*

En tal sentido, constituye un desafío tomar parte activa en esta orilla, en la que somos actores.

Norma Ben Altabef

Capítulo 1

La educación en Tucumán en los espacios rurales y urbanos desde la colonia hasta los tiempos de la organización nacional. Primeros intentos de organización.[1]

Norma E. Ben Altabef

Introducción

La educación de las élites y de los sectores populares fue preocupación tanto de los gobiernos desde período de la dominación española como de las autoridades surgidas de los procesos revolucionarios de inicios del siglo XIX. El análisis de los procesos educativos desde una perspectiva de larga duración nos permitirá explicitar la existencia de continuidades y analizar los cambios que se operaron en el espacio provincial. Si bien el carácter marginal de la región y luego los avatares de la guerra y la política impidieron que la educación fuera una preocupación central de las distintas administraciones políticas, es preciso señalar que se fueron conformando algunos mecanismos y estrategias educativas que luego se generalizaron a partir de la existencia de un sistema educativo provincial y nacional. Es por ello que no debemos desestimar las características de los gobiernos de los primeros años revolucionarios y los que se sucedieron durante la primera mitad del siglo XIX. Se trataba de gobiernos que, aunque inmersos en un clima de guerra y de conflictos facciosos, aspiraban a la construcción de un nuevo Estado, pero en el curso de esa difícil transición carecían de estructuras consolidadas, de mecanismos de control y de recursos que garantizaran su funcionamiento. Podemos considerarlos como estados embrionarios que, a partir de 1810, pugnaron por independizarse y debieron enfrentar muchos frentes de conflicto. En el campo de la educación la lucha por los contenidos entablada con la Iglesia planteó la necesidad de iniciar un proceso de diferenciación frente a la época colonial, etapa en la cual la institución religiosa operaba como una especie de órgano burocrático del estado, detentando algunas de sus funciones, entre ellas la educativa, sin desconocer la existencia de tensiones entre el estado colonial, la iglesia y determinadas órdenes. Recién a partir del reinado de los Borbones el estado asumió un rol educativo en las distintas regiones del imperio español, que se continuará después de iniciados los procesos independentistas.

---

[1] Este capítulo es una síntesis de Ben Altabef, Norma (2011), *Educar en Tucumán en la primera mitad del siglo XIX. El modelo pedagógico colonial y el nuevo modelo educativo. Permanencias e iniciativas* En: Tío Vallejo, coordinadora, La República Extraordinaria. Tucumán en la primera mitad del siglo XIX. Prohistoria Ediciones. Rosario, 2011, pp.

Agradezco a Alejandra Landaburu, Sandra Márquez y Lucía Vidal sus observaciones y comentarios.

En Tucumán, durante la dominación española se mantuvo la aplicación del *modelo pedagógico colonial*, con algunas innovaciones en los contenidos que apuntaban más a la inculcación de obligaciones que al ejercicio de los derechos. La permanencia de ese modelo pedagógico luego de la revolución independentista estuvo dada por la persistencia de contenidos y de prácticas directamente relacionadas con la continuidad de los agentes educativos, pero principalmente con la persistencia de los valores culturales de una sociedad jerárquica en la que nada desafiaba seriamente el valor normativo de la religión. De allí que no pudieran estar ausentes ciertos aspectos del paradigma colonial, imbuido de principios morales pero con escasos destellos de modernidad, marcados por la incorporación de algunos valores cívico- políticos.

Sin embargo, también podemos señalar la lenta aplicación de un *nuevo modelo educativo,* expresado en las preocupaciones de las distintas administraciones posteriores a 1810 por fomentar y ampliar la educación; en sus reiterados intentos de crear nuevas escuelas y obtener los recursos para garantizar la continuidad y ampliación de estas acciones: gestiones que manifestaban la voluntad política de difundir la educación, apelando a los agentes y recursos disponibles. Una voluntad que muchas veces se frustraba por la distancia entre lo que se legislaba y lo que era posible de ser concretado en la práctica.

Primeras letras, teología, latinidad y filosofía. La enseñanza de los religiosos en tiempos coloniales

> *…los religiosos, por más de dos siglos…desde la fundación de la ciudad…la han asistido y servido no solo en los ministerios apostólicos…sino que se ha excedido su caritativo celo en la educación, de los niños en las primeras letras, y de los jóvenes en la latinidad…*
>
> *Pistoia, Benito Honorato, Los franciscanos en el Tucumán 1566-1818.*
>
> *…la actividad agrícola de la población y en consecuencia sedentaria permitía que la instrucción pública fuera bastante avanzada. Ha sido posible fundar escuelas primarias no solo en las ciudades, sino también en los distritos y sostenerlas. Sin embargo en muchos lugares faltan escuelas para niñas y queda muchísimo por hacer a fin de que toda la juventud de Tucumán reciba la merecida instrucción elemental.*

Moussy, Martín de (1860) Descripción geográfica y Estadística de la Confederación Argentina.

En la etapa colonial, la educación en América estuvo a cargo de escuelas de las congregaciones o parroquiales, escuelas públicas de los Cabildos y escuelas particulares autorizadas por esas instituciones. También existían los docentes particulares que atendían a los alumnos en sus domicilios, acordando contenidos y precios de la enseñanza con sus padres. Los docentes laicos eran un grupo heterogéneo: los había inmigrantes castellanos, portugueses y franceses, y de distintas profesiones de origen (militares, artesanos, escribientes, seminaristas). No faltaron las maestras mujeres, viudas o solteras, que ejercían la actividad como una forma de ganarse la vida, aunque la educación estaba especialmente orientada a los varones. En el siglo XVII, algunos docentes particulares solicitaban ayuda pecuniaria o logística a los cabildos, pero fueron las órdenes religiosas las que brindaron educación, por lo general gratuita, para los niños más pobres.

En Tucumán, la educación colonial estuvo a cargo, casi exclusivamente, de las órdenes religiosas. Lo que hoy es la provincia contó con su primera escuela conventual en 1566, establecida por los franciscanos que acompañaron la fundación de la ciudad. La educación de los naturales se concentraba en la instrucción de la fe religiosa y la enseñanza de la lectura. La acción educativa de los franciscanos fue ininterrumpida durante todo el período, según testimonio de Julio Avila. Al referirse a la cultura pública en Tucumán entre 1810 y 1816, expresaba que "*…no se publicaba un solo periódico; no se habla en los documentos de archivo de una sola biblioteca. Escuelas públicas no se conocían, a excepción de la de San Francisco"* (Portnoy,1937, p.220). También se puede considerar a los franciscanos como los iniciadores de los estudios secundarios en la provincia, ya que sostuvieron una clase de latinidad y estudios superiores de filosofía, teología y derecho, cursos que eran frecuentados por religiosos de la obra, seminaristas del clero secular y estudiantes laicos. En esas aulas franciscanas se educaron Nicolás Avellaneda, Julio Argentino Roca, Juan Bautista Alberdi, Gregorio Aráoz de Lamadrid, los obispos José Eusebio Colombres y Agustín José Molina, Alejandro Heredia y Juan B. Terán, entre otros. Los estudios que tuvieron continuidad durante el período independiente, fueron los de primeras letras y los de latinidad. Hacia mediados del siglo XIX (1840), se reiniciaron los estudios superiores con cursos de filosofía, teología y derecho a los que asistían religiosos y civiles, y permanecieron hasta comienzos del siglo XX. Los jesuitas, llegados a Tucumán en 1585, fundaron un colegio en 1613, que permaneció hasta 1767, año de la expulsión de la Compañía. El inventario de los bienes

jesuitas, luego de su expulsión, da cuenta de las características del Colegio de Santa María Magdalena, perteneciente a la orden. La institución contaba con templo, claustros, aposentos, patios, escuela de gramática y primeras letras, carpintería, almacenes, sótanos, huertas, rancherías, corralón y lugares comunes, y una biblioteca con 1208 volúmenes que servía de consulta para los maestros y alumnos (Peña de Bascary, 1986, pp. 91-109). Sus actividades educativas se constataban en la existencia de clases de gramática desde 1612; lecciones de casos de moral desde 1622 y, desde 1616, un noviciado de la compañía, que luego fue trasladado a Córdoba. Las cartas anuas de 1652-1654 mencionan también una escuela de primeras letras.

Tras la expulsión de los jesuitas y la distribución de sus bienes, los habitantes de Lules y los integrantes del Cabildo de Tucumán solicitaron la fundación de una casa de la Orden Dominicana, para suplir el vacío dejado por los primeros. La acción educativa de los dominicos se había iniciado desde los primeros años de su establecimiento en Tucumán, abriendo escuelas de primeras letras, de gramática y de estudios secundarios, tanto en San Miguel como en Lules. Sobre estas actividades educativas de la Orden, el Procurador de la Ciudad manifestaba, en 1789, que "*se han empeñado tanto en la educación de la juventud, que bien puede decir el procurador, sin hacer deshonor a otros, (que) se han singularizado en este servicio…"* La enseñanza de la Filosofía respondía a un pedido del Cabildo de Tucumán al Maestro General de la Orden, solicitando que "*se estableciera una cátedra de Artes, a fin de que la juventud no se viera obligada a ir a Córdoba a estudiar Filosofía."* La cátedra empezó a funcionar en 1802, y también se enseñaba gramática y primeras letras y, después de 1810, de latín y teología, siendo "*un verdadero Studium, aunque sin facultades para otorgar títulos académicos"* (González, R, 1973, pp. 664-665).

Los padres mercedarios llegaron a Tucumán en 1553, pero las referencias nos señalan que se les asignó un solar en la fundación de Ibatín en 1565. Trasladada la ciudad en 1685, se le concedió a esta orden de La Merced el edificio del Convento y la Iglesia. Hacia 1769, su acción educativa comprendía la enseñanza de latinidad en el convento de Tucumán, pero a partir de la expulsión de los jesuitas se hicieron cargo de la enseñanza de la gramática. Al fundarse en 1821 la primera escuela pública, el Convento de La Merced cedió su local para su funcionamiento aproximadamente hasta el año 1831, siendo luego sede del colegio lancasteriano y posteriormente del Colegio San Miguel, en sus dos etapas, después del retiro de los mercedarios.El extrañamiento jesuita del espacio americano, en el marco de las reformas borbónicas, influyó en los cambios que se

perciben en las últimas décadas del siglo XVIII, cuando la oferta educativa disminuyó significativamente en las colonias españolas.

La descentralización del sistema y su informalidad produjo una realidad muy heterogénea, sin embargo se empezó a hablar de educación elemental como un tema de preocupación pública y se utilizaron argumentos sobre la necesidad social de la instrucción, que luego serían repetidos por los reformadores educativos decimonónicos. (Newland, Carlos, 1997, pp.28-32).

Un aspecto particular de la reforma escolar borbónica fue su espíritu laico, a pesar de la tradición española católica. El laicismo del siglo XVIII se caracterizaba no por la exclusión de la religión en la enseñanza, sino por la exclusión del clero en la dirección de universidades y escuelas, para substraer la enseñanza de las influencias de la Iglesia, y, aunque la tendencia anticlerical animó toda la reforma, esta se realizó sin lucha, lo que prueba el profundo arraigo del sentimiento regalista (Salvadores, Antonino, 1941, p. 9).

Las reformas borbónicas en Tucumán no significaron una renovación en la educación, en el sentido de la instalación de nuevas escuelas o de cambios en los contenidos y metodologías. Por el contrario, continuó imperando el llamado modelo pedagógico colonial, que reproducía el metropolitano y cuya base era el memorismo y la repetición, que se mantendrá durante casi todo el siglo XIX. En la primera fase educativa se enseñaba a leer mediante unas cartillas, *cartones* o silabarios que presentaban combinaciones de letras mediante las cuales se iban construyendo palabras y luego oraciones simples. Luego se pasaba a los cartones, con los que se ampliaba el vocabulario mediante nuevos términos, frases y textos breves, a partir de los cuales se ejercitaba la lectura. Los contenidos referían, en lo fundamental, a cuestiones religiosas y de urbanidad. En la segunda fase educativa se enseñaba a escribir, etapa a la que no todos los niños accedían, de allí que existiera una diferencia numérica entre los que sabían leer y los que dominaban la escritura. Todo el proceso se acompañaba con la enseñanza religiosa: se comenzaba con los catecismos de Ripalda o Astete, con los que se brindaban los elementos básicos de la religión católica, para luego pasar -en el caso de alumnos más avanzados, desde el siglo XVIII-, al catecismo de Fleury, un compendio de historia bíblica y de la iglesia. Estos conocimientos teológicos se acompañaban con la iniciación y práctica de los sacramentos y la participación en la Misa. La curricula incluía aritmética elemental, costura y bordado para las niñas y, en ciertas ocasiones, geografía, urbanidad, elementos de gramática, historia y latín. La disciplina se aseguraba mediante una gama de castigos corporales, siendo el más común arrodillar al alumno; otros incluían

encierros, golpes en la mano con la palmeta y azotes, sólo aplicados en casos extremos.

Figura 1

Formas de castigo a los niños

"... "las primeras letras se aprendían concienzudamente, bajo la eterna amenaza de la palmeta y del rebenque, de la hincada en cruz con granos debajo de las rodillas, de la crucifixión, del cepo, con tal que un maestro regular estuviera a su frente durante un tiempo más o menos largo..." Ramos, 1910. pp 46-48.

En Tucumán, la difusión de las nuevas ideas durante las primeras décadas revolucionarias fue obra del accionar de caudillos y letrados como Juan Bautista Paz, Nicolás Laguna, Alejandro Heredia y Adeodato de Gondra quienes actuaron a favor de la construcción de la república, la afirmación de sus instituciones, el sufragio y los principios de soberanía popular. Estos hombres, formados en teología y leyes en las universidades del antiguo régimen, generaron acciones en favor del nuevo orden pos revolucionario (García de Saltor, 2005, pp. 153-168).

Sin embargo, hubo de transcurrir gran parte del siglo XIX para que se renovaran los contenidos y las prácticas, tanto en lo político como en lo educativo, ya que, como expresara Martín de Moussy, "*…las ideas liberales lanzadas a través del mundo por los filósofos del siglo XVIII, propagadas por los ejércitos de la república francesa de manera tan esplendorosa, no atravesaban aún con*

facilidad el Atlántico; solo hallaban eco en un pequeño número de personas pertenecientes a la clase superior e ilustrada; se necesitaron los acontecimientos de 1806 y 1807 para revelar a los habitantes del Plata la importancia de su país y darle conciencia de su propia fuerza".[2]

Guerra, escaramuzas y revueltas. Continuidades y excepcionalidades de la educación

> *En los tiempos posteriores a la Revolución, Tucumán que no tenía colegios ni universidad, solo pudo educar tres o cuatro jóvenes de cada generación, hasta dotarlos de una carrera profesional…*
>
> *Avellaneda, Nicolás. Estudio sobre el Ensayo Histórico de Tucumán de Paul Groussac, Imprenta y Libro de Mayo, 1º Publicación, Buenos Aires, 1882, pp.17-18.*

La persistencia del modelo pedagógico colonial y formas de "educar" en el contexto de la militarización

Después de la Revolución de Mayo los espacios urbanos y rurales de Tucumán fueron escenario de los conflictos armados de las luchas por la independencia y posteriormente de las rencillas facciosas. En este contexto la educación no era una preocupación central ya que las urgencias militares y políticas la postergaban. Sin embargo, la educación de los niños y jóvenes estaba siempre presente en las manifestaciones de los nuevos actores políticos, interesados además por el desarrollo del comercio y la industria. En este sentido, Manuel Molina, representante ante el Congreso General, expresaba en 1810 que el Gobierno debía promover la ilustración, el comercio, las artes e industrias.

En este contexto nos preguntamos hasta qué punto los efectos de la coyuntura revolucionaria y la influencia de las ideas ilustradas y liberales modificaron las tradiciones educativas coloniales en el Tucumán de la primera mitad del siglo XIX. ¿Las ideas ilustradas, permitieron el cuestionamiento del poder de la monarquía? ¿Circularon los principios que sustentaban las ideas sobre la soberanía popular? ¿Podemos hablar de la introducción de una perspectiva política en la educación? Si hablamos de la educación con perspectiva política,

[2] Moussy, Martín de, (1860). Descripción Geográfica y Estadística de la Confederación Argentina, Academia Nacional de la Historia, Tomo II, p. 573.

¿era el requisito de saber "leer y escribir" una condición para ejercer ciudadanía en el nuevo contexto político?

Partimos de considerar que la educación en la primera mitad del siglo XIX, en el ámbito de las Provincias Unidas, era muy precaria y mantuvo los modelos pedagógicos dominantes durante la etapa colonial. Si bien la Revolución de Mayo difundió en las provincias un nuevo modelo de instrucción pública, su impacto no fue sincrónico, por las situaciones particulares del interior, atravesado por las necesidades de defensa, como el caso de Tucumán. Algunas transformaciones recién se percibieron en las décadas del 30 ó 40, por lo que tendrían que pasar algunos años para asimilar los cambios que propuso el movimiento revolucionario de mayo, descartando las rupturas *naturalizadas* que introdujo la Revolución de Mayo.

Tucumán, por su marginalidad geográfica y por ser escenario de la guerra, fue un territorio en el que las asincronías, deficiencias y continuidades en materia de educación fueron muy marcadas, al igual que en otras regiones y ciudades del territorio de las Provincias Unidas. Una excepcionalidad la expresó la acción de Belgrano, visionario en esta materia, para quien el tema estuvo presente desde los primeros años de la revolución, cuando otorgó un donativo para la fundación de escuelas, *en las cuatro ciudades que designa inclusive ésta (Tucumán) para que con el crédito de diez mil pesos que a cada una corresponde se estableciese una escuela de enseñar a leer escribir y contar: la gramática castellana, los fundamentos de nuestra religión sagrada, y la doctrina cristiana por el catecismo de Astete, Fleuri y el Compendio de Pouget, los primeros rudimentos sobre el origen y objeto de la sociedad, los derechos del hombre en esta y sus obligaciones hacia ella, y el gobierno que la rige bajo del orden y método que prescribe el reglamento remitido también."*[3] El móvil de Belgrano era político en la medida en que la máxima meta de la educación comunal era formar la conciencia ciudadana. Estaba inspirado en las ideas ilustradas, reemplazando el ideal tradicional y autoritario por el progresista del ciudadano participativo y que en Buenos Aires se habían expresado en *la creación y refuerzo de ideales morales y políticos compatibles con el bienestar general y que fueron agregados a los objetivos de la educación (*Szuchman, 1990, pp. 109-138). Sin embargo, la tensión con los contenidos tradicionales estaba presente, lo que nos permite señalar que se trataba de una reglamentación de transición entre lo viejo y lo nuevo. Esto aparece expresado en los artículos que establecen la asistencia a misa por el

[3] Paez de la Torre, Carlos –Dir- (2009). Compilación Histórica de Normas de Tucumán. 1810-1852. Desde la Revolución de Mayo hasta comienzos de la Organización Nacional AC, T. I , p. 178-179, ACUERDO de 11-VII-1813.

maestro y los alumnos diariamente (art. 9); la participación en las festividades religiosas (art. 7); los asuetos en fechas patrias (art. 12), y la limitación de los castigos corporales. La formación de los niños quedaba reducida a dos cuestiones: la religión y el catecismo, y una incipiente formación política fundada en el conocimiento de sus derechos y obligaciones y de la nueva forma de gobierno.

Los inconvenientes derivados de la situación política y militar impidieron la fundación de los establecimientos donados, pero la iniciativa tuvo impacto, ya que el reglamento que debía regir las instituciones a crearse expresaba el pensamiento revolucionario en materia de educación e influyó en la redacción de la normativa que rigió para las escuelas de la campaña de Buenos Aires.

La acción de Belgrano no solo se manifestó en sus intentos por contribuir a la educación escolarizada, ya que su pasión por educar se expresaba en otros espacios como el ejército y los pueblos por los que pasó al mando de las tropas. En 1811, desde el Cuartel General de Jujuy comunicaba al Gobierno Central la creación de una academia *convencido de la imposibilidad de tener soldados sin instrucción de cabos y sargentos y sintiendo diariamente los malos efectos de la ignorancia de estos en sus obligaciones y aún en muchos de los oficiales de este ejército"*.[4] Otra expresión de su vocación educativa se expresaba en los bandos a las poblaciones, explicitando los derechos y las obligaciones de los ciudadanos en el nuevo contexto político. Por ejemplo, cuando en 1812 *llama a incorporarse al ejército a los ciudadanos de 16 a 35 años fundamentando que "cuando el interés general exige las atenciones de la sociedad, deben callar los intereses particulares…es la causa a que están obligados cuantos disfrutan de los derechos de propiedad, libertad y seguridad…debiendo saber que no hay derecho sin obligación, y que quien solo aspira a aquél, sin cumplir con ésta, es un monstruo abominable, digno de execración pública y de los más severos castigos."*[5]

Ya en Tucumán, solicitará a las autoridades de Buenos Aires ejemplares de la Carta del Americano sobre el tema de la independencia de Caracas. Su intención era que la lectura de este documento contribuyese a *generalizar los verdaderos principios de nuestra sagrada causa, uniformar la opinión, electrizar los espíritus de todos los americanos poniéndole de manifiesto sus derechos…*[6]

---

[4]Libro Copiador del Ejército del Perú. (1914) Cuaderno Nº II. Superior Gobierno. Nº 71" en Documentos del Archivo de Belgrano, Tomo IV, Museo Mitre, Imprenta de Coni Hermanos, Buenos Aires, p. 36.
[5]Libro Copiador del Ejército… cit, "Bando de Belgrano, Jujuy, 14 de julio de 1812,"pp 170-172.
[6] "Libro Copiador del Ejército …cit, p. 346.

En estas primeras décadas revolucionarias, los miembros del Cabildo y del Congreso de Tucumán expresaron en distintas circunstancias la preocupación por la educación popular y la necesidad de sostener escuelas públicas. Sin embargo, ante la exigüidad de los fondos públicos y la ausencia de maestros laicos se solicitaba a franciscanos y dominicos hacerse cargo de su deber de abrir escuelas de primeras letras y de Gramática, en retribución de haber recibido los bienes de los jesuitas después de su extradición. Esto no garantizaba un saber reconocido, ya que en 1820 las clases de San Francisco estaban a cargo de Fray José Dolores, *quien debía ser de todo, menos un pozo de ciencia, a juzgar por su pobre redacción y hórrida ortografía* (Jaimes Freyre, 1911, p. 88.) Estos conceptos sobre la escasa formación de los maestros era opinión frecuente en la época. Pero también funcionaba en aquella época una escuela del Cabildo, cuyos alumnos habían rendido un examen de aritmética, demostrando estar muy bien preparados por el maestro Felipe Bertrés, quien recibiría un terreno en la ciudad en premio por su dedicación.[7]

Otras formas de educarse y aprender a leer y escribir dependía muchas veces del contacto con algún adulto letrado, ya fuera por su pertenencia a grupos sociales principales o por su cercanía a ellos, por medio de algún maestro particular o por la asistencia a una escuela religiosa. En sus memorias, el General Araoz de La Madrid relata que *"fui educado desde mi más tierna infancia por Manuel de Lamadrid y su esposa doña Bonifacia Díaz de la Peña que eran mis tíos, y pertenecían a las primeras familias de la provincia de Catamarca en su hacienda del Fuerte de Andalgalá…allí permanecí hasta el año 1803 en que regresamos a Tucumán, después de haber aprendido a leer perfectamente, enseñado por mis tíos*. (Memorias del General Araoz de Lamadrid, 1968, p. 13). Otro testimonio de un alumno señalaba la escasez de recursos con que se contaba para enseñar a leer y escribir. Wenceslao Posse, nacido en 1817, recordaba "*haber aprendido las primeras letras en la Escuela de San Francisco, donde las palabras se enseñaban dibujándolas en un cuadrado de arena mojada."* (Posse, 1961, p. 100).

Una primera reflexión acerca de las acciones educativas en la primera década revolucionaria en Tucumán, nos lleva a pensar en una escuela totalmente impregnada de la tradición colonial y donde la preocupación por la construcción de ciudadanía estaba en la mente de unos pocos, como por ejemplo Belgrano. Por otro lado, también debemos tener en cuenta que las condiciones materiales

[7] Paez de la Torre, Carlos –Dir- Compilación Histórica… cit., AC T II, pp. 102-103. ACUERDO. 14-III-1818.

imperantes impedían la concreción de proyectos renovadores, así como que, en la práctica, el proceso revolucionario no fue acompañado por la implementación de contenidos que modificaran las diversas ramas de la enseñanza. Por el contrario, permanecieron tanto los contenidos como las prácticas propias del modelo pedagógico heredado de la tradición española.

El "hito fundante" de Lamadrid. Continuidades e iniciativas en la década de 1820

Los años siguientes a 1820 estarán marcados por la inestabilidad, la sedición, las luchas facciosas y las invasiones a la provincia. Un estado de conflicto casi permanente con levas de habitantes, muchos de ellos muy jóvenes, y reiterados pedidos de colaboraciones para sostener las tropas hacía casi imposible destinar fondos a la educación, aunque estaba siempre presente en el ánimo de las autoridades. La efímera y conflictiva República del Tucumán poco pudo hacer por la educación, pero al finalizar la década, en consonancia con los sucesos de otras provincias, se dieron los primeros intentos de establecer escuelas primarias oficiales.

El texto de la Constitución de la Provincia y las autoridades ejecutivas de la primera Corte de Justicia –instalada en 1821- bregaban por la instalación de escuelas, instando al Prelado de La Merced a erigir una escuela de primeras letras. Aun cuando se destinaban fondos públicos, las iniciativas no se concretaban por escasez de los mismos, la falta de maestros y de espacios físicos.

Con la visita de Joseph Andrews a la provincia en 1825[8] se pensó que se presentaba una oportunidad para instalar un colegio de ciencias prácticas, pero la iniciativa no se concretó. A pesar de la promesa incumplida, el testimonio dejado por el viajero nos aporta aspectos interesantes de la sociedad y la cultura de las regiones que visitó. Su viaje le permitió presenciar una clase en una escuela de la campaña, en el camino desde Santiago a Tucumán. La descripción, por demás elocuente, nos retrata la precariedad de la educación en el período que

[8] HELLER, Juan (1966). Prólogo de la Primera Edición de Andrews, Joseph: Las Provincias del Norte en 1825. Capítulos del Libro Journey From Buenos Aires through the provinces of Cordova, Tucumán, and Salta to Potosi, Traducción de J.A. Sabaté. Universidad de Tucumán, Imprenta y Casa Editora de Coni Hermanos, Buenos Aires. Ediciones del Sesquicentenario, Universidad Nacional de Tucumán, p. 20. Representante de la Compañía Sudamericana de Londres, llegado a Tucumán para gestionar un contrato con el gobierno de la Provincia para "dejar catear y trabajar a dicha Compañía cincuenta pertenencias de minería de oro, plata u otros metales contenidos en el cerro Bayo, serranía del Aconquija, o en cualquier otro punto de la extensión del territorio de dicha provincia".

estamos analizando, aunque nos permite inferir algunos cambios. Escribía Andrews que "*…atraído por un nutrido murmullo de voces, me dirigía a pié, cortando un matorral, que interceptaba el camino, hacia un lugar de donde parecía partir tal vocerío. Una higuera cuyo exuberante ramaje se inclinaba hasta cerca del suelo, produciendo un vasto círculo de sombra, me detuvo, y espiando por entre las anchas hojas, pude ver al pedagogo de la aldea sentado en su asiento directivo, atado éste al tronco del árbol. Colocado frente a sus educandos, parecía leer un trozo frenológico, a juzgar por los efectos que producía; y dispuesto a encarrilar a cualquier indisciplinado, una larga varita acompañaba a la lectura."* El viajero no deja de sorprenderse del techo vegetal de la escuela que caracteriza como "*un bello estudio naturalista*, ya que las *frescas y anchas hojas de los árboles formaban bóvedas sobre el (techo) y aumentaban el atractivo de la escena."* La descripción de la escena nos permite conocer los comportamientos de alumnos y maestros, los métodos utilizados, el grado de aprendizaje de los alumnos y la organización de la clase, como cuando relata que "*hállabanse sentados los muchachos, sin orden regular, sobre el césped, bajo el magnífico follaje circular. Algunos con las piernas cruzadas, leían en voz alta ba, be, bi; otros con sus rodillas a guisa de mesa, grababan más bien que escribían, sobre una tablilla de madera del tamaño de una pizarra común. Uno o dos que parecían estar más adelantados que los demás tenían cuadernos, artículos de lujo en aquellos lugares. Y no faltaban algunos atareados en aritmética. A todo eso la varita de marras no olvidaba de zurrar la coronilla de los perezosos o soñolientos"*. La identificación de los viajeros ante el maestro les permitió participar de la clase y "*examinar el grado de adelanto de sus alumnos y escuchar sus respuestas a las numerosas preguntas del profesor respecto de la batalla de Ayacucho, la muerte de Olañeta y la terminación de la guerra en el Perú".* La referencia de estos contenidos nos permiten pensar en la incorporación de nuevos temas que se irían despegando paulatinamente del estricto modelo pedagógico colonial, imbuido casi exclusivamente de los contenidos religiosos.

Ahora se nos plantean nuevas preguntas, ¿quién era este maestro capacitado para enseñar todas las disciplinas, a la vez que instruir a sus alumnos en la historia de la lucha por la independencia?; ¿dónde se habría formado, quiénes habían sido sus maestros, dónde había abrevado sus conocimientos?; ¿podemos hablar de cambios en los contenidos de enseñanza a partir de las décadas del 20, hasta el período de la organización nacional?; ¿qué aspectos de la enseñanza se incorporaban y cuales permanecieron fieles al modelo colonial? ¿Había muchos maestros que practicaban esta profesión?

Algunas preguntas pueden ser respondidas y otras pueden ser inferidas de los exiguos datos que conocemos del período. El maestro de referencia era *alcalde y maestro,* según sus palabras, y *"había nacido en el lugar, rengo de nacimiento y jamás había salido de allí y que había dedicado todas sus facultades al estudio, aunque allí su profesión era muy pobre (como en todas partes), y que según el precio de la instrucción, variaba de dos y cuatro reales al mes, según lo que enseñaba la educando* (Heller,1966, pp 33-34). No conocemos su nombre ni las fuentes de su instrucción, sí que era un autodidacta, aunque nos queda el interrogante sobre los libros o quizás la biblioteca donde se nutrió, o si tuvo algún referente que orientó su formación.

Podemos pensar que empezaban a evidenciarse diferencias entre ciudad y campaña, no siempre con ventaja para la primera. En estos ámbitos, lo escaso de la educación seguía atado al modelo pedagógico aludido, teniendo en cuenta que estaba en manos de las órdenes religiosas. Para esta época, la única opción educativa eran las clases que funcionaban en San Francisco y La Merced. En los ámbitos rurales, ejemplos como el que hemos señalado nos hacen pensar que la falta de sujeción a la autoridad religiosa daría cierta libertad a los maestros particulares en su quehacer educativo, así como la posibilidad de apartarse de los contenidos heredados de la colonia, aunque conservado las metodologías y prácticas de aquellas. Sin embargo, era notorio el abandono de los habitantes de la campaña, como lo expresaba un viajero que había recorrido la zona rural de Tucumán en 1826, sobre quienes opinaba que "*lo que requieren es un poco de educación y buen ejemplo para ser útiles a sí mismos y a toda la comunidad"* (Scrivener, 1937, p. 70). Esta opinión evidenciaba la ignorancia generalizada tanto en los espacios urbanos como rurales y en sectores populares y de élite, aún entre aquellos individuos con alguna educación. En este sentido, un trabajo sobre los sectores populares en Tucumán en la primera mitad del siglo XIX señala que, no obstante la existencia de dos culturas completamente distintas (popular- élite), las diferencias pueden llegar a desdibujarse si examinamos los tipos de relaciones que establecen los sectores populares y las élites, la convivencia y el universo cultural común de los que muchas veces ambos formaban parte en la época mencionada. Nos estamos refiriendo, por ejemplo, al grado de analfabetismo que presentan no sólo los sectores populares, sino también buena parte de las élites de la época, reservando este saber a los letrados y élites gobernantes.[9]

[9]Davio, Marisa. Metodología de acceso a las culturas populares en Ginzburg: una aplicabilidad al caso de los sectores populares en Tucumán durante la primera mitad del siglo XIX. Publicación del

La cuestión evidenciaba la ausencia de individuos capaces de desempañarse en la administración pública, en un estado que estaba construyéndose trabajosamente en un contexto de conflictos permanentes. En este sentido, en la Sala de Representantes se presentaba una *"comunicación del Gobierno (…) acompañando originales de un decreto y comunicación del señor Gobernador de Buenos Aires en la que proponía la remisión de uno o más jóvenes para que se instruyesen en el manejo de las oficinas públicas de aquella Provincia, los que serían costeados de los fondos públicos de cada una de las Provincias, o en caso de no ser esto verificable, se destinase a algunos de los que se hallan en aquellos colegios.*[10]

Inmerso en una serie de conflictos locales e interprovinciales, en 1826 asumió el gobierno de la provincia Gregorio Aráoz de Lamadrid. A semejanza de lo que ocurría en algunas zonas del litoral de las Provincias Unidas, durante su gestión (inicios de 1826 a julio de1827), en Tucumán se concretaron algunas iniciativas en materia educativa, que serían luego retomadas por Alejandro Heredia. Por primera vez se propuso la organización de escuelas oficiales de primeras letras en la ciudad y en la campaña, con la reglamentación y los fondos correspondientes, lo que podríamos considerar *el hito fundante de la educación pública en Tucumán*. Por una ley de 1826 se establecía la disposición de fondos para la recomposición del edificio destinado a la escuela de primeras letras bajo el *sistema Lancaster,* destinándose *hasta la cantidad de quinientos pesos.* Esta disposición se completó con un decreto que establecía la aprobación del *proyecto del señor Gobernador de la Provincia a efectos de que vote la suma de mil pesos, para sostener la escuela de niños y niñas que se va a establecer bajo el acreditado sistema de Lancaster. La escuela debía ser para varones, pero estaba en proyecto la fundación de la de niñas*. Esta iniciativa se solventaría también *con la donación de Belgrano, que debía ser reconocida por el Gobierno de Buenos Aires y los que resulten de la suscripción de los ciudadanos ordenada por el Gobierno*.[11]Lo importante de esta ley es que establecía que los gastos debían ser incluidos en el presupuesto ordinario, lo que señalaba la intención de convertirse en una política de estado provincial. En el informe sobre la educación pública publicado en 1910, el Inspector Nacional de Educación Juan P. Ramos, expresaba que fue con aquel gobierno de la década de 1820 en que la documentación

---

Posgrado en Ciencias Sociales UNGS-IDES, Prácticas de oficio, Investigación y reflexión en Ciencias Sociales / 73.

[10] Paez de la Torre, C. (2009), Director, Compilación Histórica…cit., ASR T. I, pp.114-115, INVITACIÓN 14-XII-1824.

[11]Documentos Tucumanos. Acta de la Sala de Representantes, Vol. II, 1836-1852, pp. 257-259.

histórica registra por primera vez la existencia de escuelas oficiales mantenidas por el gobierno. (Ramos, 1910, p. 89).

A pesar de la precariedad institucional y de la brevedad de su gobierno, durante la gestión de Aráoz de Lamadrid se concretaron importantes medidas en esta materia ya que, por primera vez, la educación pública aparecía como una preocupación concreta de gobierno, expresándose en medidas administrativas y fiscales.

A escasos meses de convertirse en gobernador propietario, la Comisión nombrada para orientar a la Sociedad de Lancaster, establecida por decreto del gobierno, redactó la reglamentación para promover la educación elemental con este sistema y extenderla a la campaña; se destinaron los fondos para su mantenimiento, provenientes del gobierno como de las contribuciones de los comerciantes; se crearon escuelas en la campaña con fondos provenientes de un impuesto de dos pesos por cabeza de res, a cobrarse en los mercados o corrales; se establecieron escuelas para niñas; se reconocieron a los donantes particulares y se asignaron fondos especiales para el mantenimiento de las escuelas. En este sentido, en el primer presupuesto que tuvo la provincia en el año 1827 se asignaba un ítem especial destinado a educación, con un porcentaje del 8,16 % del total presupuestado. Los montos en porcentajes asignados eran los siguientes:

Tabla N°1
Primer presupuesto de la provincia de Tucumán 1827

Dependencias	Total de gastos	% del presupuesto
Gobierno	5208	23,33 %
Ministerio	2600	11,64 %
Representación provincial	1132	5,07 %
Administración de justicia	1918	8,59 %
Departamento hacienda	4334	19,41%
Policía	5300	23,74 %
Instrucción Pública	1823	8,16 %

Cuadro elaboración propia en base a los datos del Presupuesto de 1827, gastos e ingresos públicos de la Provincia de Tucumán

Comparativamente, los fondos destinados a educación eran inferiores a los asignados a Gobierno, Hacienda y Policía, pero mayores que los destinados a Ministerio, Representación provincial y Administración de justicia. Es interesante señalar que el 8,16 % destinado a Instrucción pública incluía las donaciones de particulares- no provenían de fondos públicos- y los gastos de la imprenta de la provincia. Estas consideraciones no minimizan la importancia de la instrucción

pública, instalada como un rubro del presupuesto oficial de la provincia, de lo que se infiere que aparece como una preocupación política oficial.

La escuela creada en la ciudad bajo el sistema Lancaster estuvo a cargo de Felipe Bertrés,[12] quien se había desempeñado como consejero técnico de Bernardino Rivadavia durante su ministerio, y empezó a funcionar el 1º de septiembre de 1826. Bertrés permaneció en la provincia hasta 1828, año en que la escuela comenzó a decaer. Durante su permanencia en la provincia, dio clases particulares a algunos hijos de familias pudientes. Nicolás Avellaneda mencionó elogiosamente a la escuela de Bertrés como uno de los *pocos "institutos docentes del interior en los cuales la juventud podía adquirir los principios más necesarios del saber del tiempo"*. (Avellaneda, 1982, pg 6). Esta nueva metodología, si bien evidencia la incorporación de algunos rasgos renovadores en las escuelas, sin embargo no impactó en la expansión escolar ni en el aumento de alumnos, como tampoco generó diferencias cualitativas entre los maestros de la ciudad y la campaña.

Las tensiones en las que se debatía la educación entre la supervivencia del paradigma colonial y algunas novedades incluidas por la revolución podían observarse no solo en los contenidos sino también en la disciplina. La reglamentación del período establecía la supresión de los castigos corporales, pero sabemos que los mismos persistieron como prácticas habituales en las aulas de la ciudad y la campaña hasta casi finales del siglo XIX.

En relación a lo que podemos señalar como los inicios del proceso de burocratización de la educación, en este período, se concretaron algunas medidas como la creación de las juntas escolares, la implementación de los exámenes, ciertas normas de fomento y vigilancia de la instrucción para la capital y los distritos de Monteros y Trancas. Pero aquel incipiente proceso estaba muy lejos ser regular y progresivo. En los años finales de la década de 1820, el Gobernador Javier López continuó con el impulso iniciado, sobre todo en el interior de la provincia.

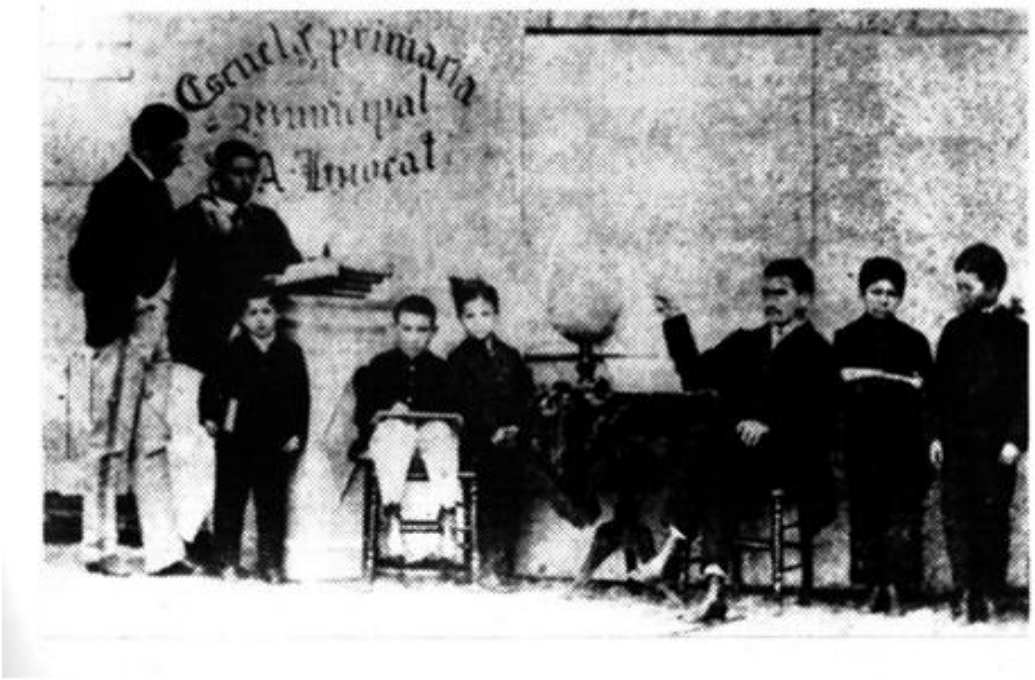
Podemos considerar a estas primeras décadas independientes como una lenta transición en materia educativa, con algunas iniciativas, en las que primaron, sin embargo, las continuidades y las tradiciones coloniales. Las formas de

[12] El Ingeniero Bertrés fue uno de los primeros educadores extranjeros, la mayoría franceses, que llegaron a Tucumán. En la segunda mitad del siglo residían en Tucumán Ramón Aignasse; Pascual Place; Edmond Buessard; el chileno José María Rojas; Felisberto Pellisot; Juan Labougle y un uruguayo, Laurindo Lapuente. Amadeo Jacques y Alfredo Cosson reabrieron el antiguo Colegio San Miguel en 1858. En: Perilli de Colombres Garmendia, E (2008). "Los educadores extranjeros en Tucumán", Tucumán, Mimeo.

adhesión al nuevo régimen se veían urgidas por la guerra contra el poder español, pero también por las luchas facciosas. Las urgencias se expresaban en la participación en asambleas populares, en los cabildos abiertos y en la milicia, pero en ese contexto la educación no constituía, todavía, una vía de legitimación de los nuevos ideales republicanos.

Las acciones educativas de Lamadrid, continuadas por Silva y López, estaban impregnadas de principios ilustrados, ya que se proponían promover la instrucción de los habitantes, su libertad y felicidad, aunque no compartían la secularización de la vida en general, cuestión central en el pensamiento iluminista, caracterizado por la secularización de las costumbres, la diversificación productiva y la actualización cultural y educativa. En este sentido, podemos sostener que se estaba gestando, aunque con dificultad y muy gradualmente, lo que sería el nuevo modelo educativo de la emancipación, asentado sobre las ideas de libertad, igualdad y justicia. Se trataba de estimular la participación de todo el pueblo en el quehacer educacional, ordenando la impresión de obras de avanzado espíritu político, aunque pedagógicamente discutibles; se intentaba extirpar los castigos corporales y se alentaba la preocupación por la enseñanza de las mujeres y los niños,

Figura 2



Primera escuela pública de Tucumán
Fuente de información;

Por la escasez de bancos y útiles los niños aprendían a leer, pero solo en algunas ocasiones a escribir.

El individualismo ilustrado de Alejandro Heredia. La educación de los pueblos de la ciudad y la campaña.

Las décadas de 1830 a 1850 pueden caracterizarse como un período de puesta en práctica de ciertas iniciativas educativas, caracterizadas como el "individualismo de la época", debido a que tales iniciativas fueron desplegadas por fuertes personalidades, en ambientes que no eran propicios para realizar grandes transformaciones sociales, ni para la formulación de proyectos político-educativos. En Tucumán, esta etapa de iniciativas corresponde al gobierno de Alejandro Heredia.

Algunos autores consideran que, en el ámbito de las Provincias Unidas, la educación en la primera mitad del siglo XIX se enmarcaba entre dos corrientes ideológico- pedagógicas: la tradicionalista y la liberal. Facundo Quiroga y Juan Manuel de Rosas representaban la primera y se inclinaban por sostener la estructura educativa colonial. Los denominados caudillos progresistas o liberales, por el contrario, sostenían la primacía del Estado, la religiosidad y participación popular, otorgando cierto poder a las Juntas Protectoras de la Educación que apoyaban la labor de las escuelas difundiendo métodos modernos, contenidos científicos y algún espacio de libertad ideológica. Los sectores conservadores acordaban en que el Estado debía liberarse de la responsabilidad del financiamiento de la educación, ejerciendo solo la fiscalización y control ideológico, que incluía el dominio de los contenidos tradicionales católicos, impartidos con métodos también tradicionales. En este escenario, las Juntas Protectoras perdían poder y autonomía en la promoción y conducción de la educación.

Las Juntas Protectoras de la Educación apoyaban la labor de las escuelas difundiendo nuevas orientaciones en la enseñanza. Algunos vecinos destacados de la comunidad eran convocados para asumir la recaudación de impuestos, la administración de los fondos y el control de la educación de los niños. En algunos casos, compartían con las autoridades provinciales o municipales el control del cumplimiento de la obligatoriedad escolar. En Tucumán, esa línea de gobernadores progresistas fue representada por Alejandro Heredia. Elegido en

1832[13] para resolver las tensiones planteadas tras la ocupación de la provincia por Facundo Quiroga, sentó las bases de la estructura institucional de la provincia, impulsado por una vocación marcadamente reglamentista.[14]

¿Cuáles fueron los instrumentos emanados del gobierno, inspirados en las ideas del gobernador, que orientaron las medidas a favor de la educación del pueblo? Los decretos de fundación de las escuelas expresaban sus ideas y se concretaron en la fundación de la escuela de Lancaster, en la que se aludía a que "*la felicidad de un pueblo depende de diversos ramos… de la propagación de las luces, y la adquisición de una educación regularizada"*. La educación se entendía como el medio por el que la *"juventud habría de recibir indelebles impresiones de la moral y la religión. Ella es la que en los primeros pasos infunde en el ánimo de la juventud un acto de cierto imperio sobre las pasiones, que la coloca en la aptitud de refrenar sus ciegos impulsos que siempre precipitan hacia el ma*l". La escuela sería el espacio para alejar a los jóvenes de los vicios y trabajar para *"elevar a esta digna provincia al grado de esplendor que se merece"*. Tres aspectos debía incluir la educación: "la *moral cristiana y la religión santa… y la aptitud de refrenar las pasiones".*[15]Un aspecto sobre el que se avanzaba en relación a las prácticas de la colonia fue en la consideración de la educación como una estrategia de moralización de los sectores dirigentes y populares, estrategia que confluía en la conformación de una ciudadanía disciplinada y responsable. Estas consideraciones se concretaron en una serie de iniciativas en la campaña y en la ciudad. Durante el primer año de gestión de Heredia se fundaron escuelas en Monteros, Leales, Trancas, Chicligasta, Graneros, Río Chico, La Cocha, Río Seco, Medinas, Colalao y Lules. Y en la Capital se crearon la escuela de Lancaster y una escuela de música, para la formación de los integrantes de la banda de la provincia. El impulso dado desde el gobierno provincial tuvo alguna repercusión, ya que también hubo iniciativas desde el interior, como la instalación de una escuela en Ensenada en 1837, propuesta por el Juez del lugar.

---

[13] Tio Vallejo, Gabriela, (2011). *Campanas y fusiles. Una historia política de Tucumán en la primera mitad del siglo XIX*. En Tio Vallejo, coordinadora, La República Extraordinaria. Tucumán en la primera mitad del siglo XIX. Prohistoria Ediciones. Rosario.

[14] Reglamentó todos los aspectos de la vida política y económica de la Provincia, dictó Reglamentos de Justicia; de Milicias; de Hacienda; de Abasto; del Juego; de Policía; de Conchabo; de Matrimonios –el único en los anales del país hasta entonces-; de Educación; etc. En Lázaro, Orlando (1981), *Alejandro Heredia y la educación primaria. En* PAVONI, Norma, El Noroeste argentino en la época de Alejandro Heredia**.** Tomo II. Economía y Sociedad, Edición Fundación Banco Comercial del Norte, Colección Historia, Tucumán.

[15] Paez de la Torre, Director,(2009) Compilación Histórica…, cit., DECRETO. Establecimiento de una escuela en Lules, AHT, SA, T. 41, folios 77v-80. DECRETO,13-IX-1832. Escuela de primeras letras en Chicligasta. AHT, SA, T. 40, f. 237-238v.

Dos aspectosfueron importantes para garantizar el funcionamiento de las escuelas creadas: los fondos para su mantenimiento y los controles sobre maestros, alumnos y padres. Lo primero se lograría mediante el decreto del 11 de julio de 1832, que establecía el destino del impuesto sobre carnes que debería ser aplicado "*exclusivamente a los establecimientos de escuelas en el campo"*, ordenando "*a los receptores de campaña que de ningún modo distribuyan en otro objeto ese producto, que deberá mantenerlo íntegro hasta el establecimiento de dichas escuelas, a cuyo beneficio está creado".*[16]En el mismo año 1832 se establecían nuevos impuestos para afrontar los gastos devenidos del "*establecimiento de las escuelas públicas y otros varios que deben planificarse en aumento de la cultura".*[17]Sin embargo, estas medidas no garantizaron el financiamiento completo, debido a la insuficiencia de la recaudación y a que el estado debió prestar auxilio con rentas ordinarias del presupuesto provincial. El segundo aspecto señalado es el referido al control de las escuelas, que debía estar garantizado por el funcionamiento de las Juntas Protectoras de la Educación. Estas sociedades, integradas por los señores Comandante, Teniente Cura, Alcalde y dos vecinos nombrados a su elección, debían controlar los establecimientos que proveían los fondos del faenamiento de carnes, nombrar un tesorero que también asumiría el carácter de recaudador de la pensión impuesta cada vez que se mate para el abasto público, tarea que debía contar con la colaboración del alcalde. Otras de las funciones de las Junta era realizar una reunión mensual, controlar el estado de las escuelas y los progresos de los jóvenes, y revisar las cuentas que debía presentar el tesorero mensualmente. Las juntas también debían informar al gobierno sobre los proyectos de mejoras y resoluciones que tomara respecto al mejoramiento de las escuelas, así como proponer el nombre del director o maestro. Las Juntas Protectoras oficiaban de nexo entre el gobernador y las poblaciones, canalizando las donaciones, administrando los fondos recibidos y fomentando las estrategias para la recaudación de los mismos, contando siempre con la presencia del gobierno, algunos funcionarios departamentales y religiosos, y también algunos vecinos, dispuestos a resolver los inconvenientes, que no dejaban de ser frecuentes, ofreciendo dependencias de los conventos o de casas particulares. En casos complejos, como en ocasión de que la Junta Protectora no cumpliera sus

[16] Paez de la Torre, Director (2009), Compilación Histórica…, cit., DECRETO. 11-VII-1832. Destino del impuesto sobre carnes. AHT, SA, T. 39, f. 404.

[17] Paez de la Torre, Director,(2009) Compilación Histórica*…,* cit., DECRETO. 27-XII-1832. AHT, SA, T. 41, f. 96v-97. El decreto establece el pago de impuestos sobre la entrada de cueros y ganado de Salta; mulas de Córdoba; producción de maíz y tabaco; instalación de tiendas y las medidas de control para evitar su incumplimiento.

funciones, el gobernador tomaba resoluciones y ordenaba a los alcaldes y jefes militares que obligasen a los padres a enviar sus niños a la escuela.

Una carencia, que persistirá durante todo el siglo XIX, fue la falta de inmuebles destinados a los establecimientos educativos y a la residencia de los maestros, a lo que se sumaban los conflictos entre vecinos y su escasa disposición a integrar las juntas protectoras, así como las condiciones revoltosas de las poblaciones, situación que imponía instalar una comisaría en las zonas conflictivas.

Respecto a la ciudad Capital, la escuela lancasteriana que había funcionado en la época de Lamadrid reabrió sus puertas en 1832, en el Convento de la Merced. Nuevamente se hizo cargo de su dirección el maestro Felipe Bertrés, con una remuneración de $600 pesos anuales y la obligación de enseñar gratis a "*leer y escribir*, *las cuatro operaciones aritméticas* e *instruir a los jóvenes en los elementos de una educación moral, cívica, física y política"*,[18] prohibiéndose el uso de los castigos corporales. Asimismo, se establecían distintas categorías de alumnos, pudiendo ser pupilos o medio pupilos y quedando en el criterio de los padres ampliar la educación de sus hijos de acuerdo a contratos a celebrar con el director en forma particular. La escuela atravesó por vicisitudes varias, aunque todavía funcionaba en 1837, año en el que se registra un pedido de pagos para los alumnos ayudantes, y su método de trabajo fue adoptado por algunas escuelas de la provincia.

Es interesante señalar que se insistía en la inculcación de buenos hábitos y costumbres, para lo que "el preceptor cuidará que los niños se manejen ya sea en la escuela o fuera de ella con aquella moderación y compostura propias de jóvenes que son destinados a ser algún día buenos ciudadanos". El empleo de estos conceptos por parte de las autoridades de la época nos permite señalar un avance del poder civil sobre el religioso, dado que imponía sus regulaciones sobre un colegio perteneciente a una congregación eclesiástica, y también en la introducción de principios que estaban relacionados con la formación de "buenos ciudadanos", como asimismo con "el respeto a las autoridades del país". De esta manera, se afirmaban muy lentamente las tendencias secularistas y los intereses del Estado sobre los religiosos. En relación con los contenidos que se impartían en las escuelas, podemos inferirlas del informe del maestro Laguna, quien en 1833 presentaba el estado de los alumnos del establecimiento de primeras letras de la capital y los avances de su educación en operaciones aritméticas. El detalle

[18] Paez de la Torre, Director, (2009) Compilación Histórica*…,* cit., DECRETO. 3-IX-1832. Escuela del sistema Lancaster. AHT, SA, T. 41, f. 89v-90v.

manifiesta que los estudiantes de 1ª clase "hacen las cuatro reglas principales, sumar, restar, multiplicar y partir los quebrados y reducirlos al común denominador; simplificación de los quebrados". Los que cursaban la 2ª clase adquirían destrezas en "sumar, restar, multiplicar y partir los enteros, sumar y restar los denominados, multiplicar los quebrados por partes alícuotas y alicuantas, escriben de una y dos reglas". Los niños de la 3ª clase han aprendido a "sumar, restar, multiplicar: sumar y restar los denominados, escriben en dos reglas angosto, y los niños de la 4ª clase suman, restan los enteros y los denominados". Escriben en pizarra.[19] Los detalles de los aprendizajes de los alumnos, demuestran la importancia de la aritmética y el dominio de las operaciones, en una sociedad que los preparaba principalmente para las actividades económicas. Esta afirmación puede sostenerse si relacionamos con las actividades a que se dedicarían, al salir de la escuela, los alumnos que aparecen en el listado del año anterior (1832), firmado por el maestro Aignasse, donde sobre 140 alumnos, solo 4 se trasladaban a Buenos Aires y Córdoba, posiblemente para seguir estudios superiores, dedicándose el resto al comercio, la chacra, la estancia.[20]

Pero la acción educativa no era solo iniciativa del gobierno, ya que se registraban algunas acciones privadas, como el caso del primer colegio para mujeres que había sido fundado en 1839 por María Loreto Valladares y Aráoz y su hermana Eustaquia, a cargo de una escuela femenina y una casa de Ejercicios Espirituales, si bien no tenemos referencias de su funcionamiento.

Durante el gobierno de Heredia se fue construyendo un proceso de burocratización de la educación con la permanencia de las juntas protectoras, las reglamentaciones sobre el funcionamiento de las escuelas, el manejo de las recaudaciones, la preocupación por la asistencia regular de los alumnos, las reglamentaciones sobre de los exámenes y la prohibición del uso de castigos en las escuelas de la campaña. Estas medidas también regían para las escuelas urbanas, por ejemplo el reglamento del Colegio San Francisco establecía que "el uso del azote queda absolutamente prohibido, y el maestro cuidará de que los jóvenes adelantados destinados a cuidar a los que no lo son, no los castiguen". Sin embargo, el mismo reglamento indicaba otras formas de castigos, estableciendo que "el preceptor es autorizado para usar del encierro u otras penas correccionales, particularmente las que hieren el amor propio de los niños." En la escuela lancasteriana también se eliminaba el uso de azotes "y en su lugar se

[19] AHT. SA. Vol. 41. Año 1833. Folios 317-319.
[20] AHT. S A. Volumen 40. Año 1832. Tomo II. Folios 595-596.

adoptarán otras medidas de privaciones que no infamen a los jóvenes". Estas medidas podrían entenderse como la aplicación de nuevas y más sutiles estrategias de disciplinamiento, en una sociedad que aspiraba a la construcción de ciudadanos.

Las acciones de Heredia en relación a la educación aparecen reflejadas en algunos de los presupuestos y gastos públicos, aunque no podemos decir que fueron constantes durante todo su gobierno. El presupuesto del año 1834 contemplaba "la pensión anual a los directores de 12 escuelas establecidas en la campaña en 2318$ y del Director de la escuela de Lancaster y su coadjunto en 840", ascendiendo estos gastos a 3518$. A esto debemos agregar el sueldo al Director de la escuela de música militar y la gratificación a los músicos, establecida en 960$, con lo cual el monto dedicado a educación representaba un 12, 8% del presupuesto de ese año, según se detalla a continuación.[21]

Tabla n°2
Presupuesto de la Provincia de Tucumán de 1834

Dependencia	Total de gastos	Porcentajes del presupuesto
Gobierno	$ 6300	20%
Ministerio de Gobierno	$ 2.710	8,5 %
Representación provincial	$ 583	1,8 %
Administración de justicia	2952	9,2 %
Departamento de Hacienda	3728	11,6 %
Comando General de Armas	1820	5,7 %
Administración de correos	1498	4,6 %
Policía	4545	14,2 %
Escuela de Lancaster	840	2,6 %
Escuelas de la campaña	2318	7,2 %
Escuela de Música	960	3%
Imprenta	349	1 %
Piquete	2124	6,6%

Cuadro elaborado en base al Presupuesto de 1834, según los gastos e ingresos públicos de la Provincia de Tucumán.

[21] El 12,8% resulta de la suma de los tres porcentajes de montos dedicados a educación: escuelas de la campaña, de Lancaster y de música.

En relación al presupuesto del año 1827 que hemos analizado, durante la gestión de Araóz de Lamadrid, se mantenía en general la tendencia en los porcentajes en cuanto a la asignación de los recursos, no solo para educación, sino también para los otros rubros de presupuesto. Sin embargo, es posible inferir que lo invertido en educación en las escuelas de la campaña, tanto en la década anterior como en la que estamos analizando, era mayor, ya que no aparecen registrados los recursos provenientes del abasto público, como recursos entrados y salidos en la contabilidad provincial. Otra observación que nos permite relativizar la cuestión de los fondos y sus destinos, es la inexistencia de los rubros escuelas, educación y pago de maestros en el análisis de los gastos públicos de la Provincia de Tucumán correspondientes al año de 1834.

La falta de datos estadísticos del periodo impide conocer el alcance numérico que tuvieron estas escuelas en la población en edad escolar. Los datos con que se cuenta son fragmentarios e incompletos y no permiten estimar la población en edad escolar, para compararla con la población escolarizada. Algunos valores establecen que, en el ámbito urbano, las dos escuelas capitalinas en 1832, la lancasteriana y la de San Francisco, llegaron a tener 187 y 140 alumnos respectivamente.

En 1838, hacia a fines del gobierno de Heredia, se calcula que a las escuelas de la campaña concurrían algo más de 500 alumnos, y 165 a la pública de la capital, sin contar las escuelas privadas. Estos números no son suficientes para evaluar el alcance que tuvieron estas instituciones y su impacto tanto en las áreas rurales como urbana. Lo que sí podemos inferir, relacionándolas con los recursos materiales y humanos que hemos encontrado, es la precariedad y el escaso alcance numérico de las mismas.

El impulso dado a la educación pública se mantuvo hasta los últimos meses de la administración de Heredia,. El gobierno continuaba recibiendo informes sobre el funcionamiento de las escuelas, como la de la localidad de la Encalilla, y el delegado de Lules solicitaba un cambio de maestro para *"mejorar la enseñanza de los niños."*[22]

El asesinato del gobernador instaló en el gobierno el llamado "*trienio liberal",* extendido desde fines de 1838 a fines de 1841 (Tio Vallejo, 2011, p 68). En el aspecto educativo, durante la gestión de Bernabé Piedrabuena, que integraba el grupo de los "liberales", no introdujo cambios significativos, manteniendo el impulso iniciado por Heredia. En este sentido, se continuó con el

[22] En AHT. Sección Administrativa, volumen 51, año 1838, tomo II, folio 451.

pago de los sueldos a los maestros, se realizaron mejoras edilicias en los establecimientos escolares y las juntas protectoras conservaron sus funciones como organismos contralores de la educación.

La elección de Celedonio Gutiérrez, como gobernador, en 1841, instaló una etapa que en la memoria de la historia quedó vinculada a sucesos luctuosos: ejecuciones capitales, listas de proscripciones, confiscaciones de bienes de los actores y adictos a la causa liberal. Se instaló la liturgia federal que se expresó en la federalización de todo: los diarios -El Monitor Federal, La Estrella Federal-, la Imprenta federal, la escuela federal, etc. Estas obras se vincularon a la santa causa federal que Gutiérrez sostenía junto al resto de los jefes provinciales de la Confederación. La llamada escuela federal no recibió especial atención entre 1840 y 1850, si bien encontramos algunas iniciativas oficiales, las demandas sobre escuelas y sobre su instalación y mantenimiento provenían más de funcionarios del interior y de particulares que de iniciativas gubernamentales. Sin embargo, otras medidas del gobierno demostraron preocupación por cuestiones educativas. En este sentido, fue importante la disposición de 1847 que establecía "*no cobrar derecho a los libros que se introduzcan a ésta por ser útiles a la instrucción pública".* Quedaban exentos del pago de impuestos las cartillas, cartones y catecismos, es decir los insumos para las prácticas educativas. También el gobierno se hizo eco de los pedidos de la comunidad, ante el traslado del franciscano Agustín Romero, religioso de "*virtud y conducta intachable, tanto en la moralidad, orden y progreso del convento, como en sus servicios educativos".* La solicitud de los vecinos expresaba que Romero "*se ha ocupado en enseñar siete años a la juventud; Filosofía y Teología… y actualmente solo enseña ésta última, pero tiene bajo su inspección las aulas y aún a los mismos catedráticos que lo acompañan en la enseñanza"*.[23] El gobierno respondió positivamente al pedido disponiendo que el religioso no fuese removido de la ciudad.

¿Cómo funcionaban estas escasas escuelas a las que hemos aludido? Hacia mediados de siglo las escuelas tenían recursos materiales muy limitados, como podemos inferir del informe presentado por el director de la escuela lancasteriana, Felipe Bertrés, al renunciar en 1847. Se inventariaba el mobiliario perteneciente al estado y el personal del renunciante, detallándose parte del moblaje que había sido refaccionado. Se trataba de mesas, bancos, mesitas de arena, tablillas y pizarras para aprender aritmética Si tenemos en cuenta que en la

[23] Paez de la Torre, Director,(2009) Compilación Histórica… cit., DECRETO. 27-VI-1850. AHT, SA, T. 70, folios 308-308v.

década de 1840 la escuela pública tenía alrededor de 165 alumnos, la relación material-alumno era muy precaria. Por otro lado, el mobiliario y los recursos para la enseñanza no diferían mayormente de los empleados en el período colonial, lo que nos lleva a sostener que se mantenía la aplicación del modelo pedagógico colonial en las estrategias de enseñanza. Sí es de destacar la existencia de una bandera nacional, único elemento simbólico de una nueva educación que buscaba el reemplazo del súbdito por el de un ciudadano activo. Si la situación de las escuelas de la ciudad era tan precaria, tanto mayor era la de las escuelas de la campaña, donde la dispersión, la escasez de los recursos, el impacto de la guerra y las necesidades resultaban mucho mayores.

Dos cuestiones son importantes en esta etapa que acabamos de analizar: la primera es hasta qué punto la coyuntura revolucionaria y la influencia del pensamiento ilustrado y liberal influyeron en las prácticas educativas del modelo pedagógico colonial vigente y permitieron la aparición de algunos elementos de un nuevo modelo educativo. La segunda cuestión es si la educación puede explicarse desde una perspectiva política. Es decir, si la nueva coyuntura revolucionaria implicó un predominio de lo político en la definición de los lineamientos educativos, ya sea en los objetivos, las ideas o las prácticas.

Conclusión

El análisis que hemos realizado nos permite sostener que, en Tucumán, durante la primera mitad del siglo XIX siguió vigente el modelo pedagógico colonial, particularmente en todo aquello que tenía que ver con los contenidos religiosos y la enseñanza de los conceptos básicos de lectura, escritura y urbanidad. Desde lo metodológico se mantuvieron las prácticas tradicionales, persistiendo el modelo memorizador, basado en la repetición automática que implicaba la escasa comprensión de las lecturas por parte de los alumnos, postergando la cultura del texto hasta que se lograra la decodificación.

Debe tenerse en cuenta, además, la persistencia de algunas formas de la cotidianeidad escolar, como el trato maestro-alumno, la disciplina y el dominio de las jerarquías, expresiones de la vigencia del paradigma pedagógico colonial. Estas prácticas ponían de manifiesto la permanencia de los núcleos duros de la mentalidad, cuyos cambios solo se operan en la larga duración. En un contexto donde se conservaban las relaciones autoritarias entre padres-hijos, jefes-soldados y patrones- peones, no era de esperar que se modificaran las relaciones entre maestros- alumnos.

Sin embargo, la permanencia del paradigma pedagógico colonial se vio debilitada, en alguna medida, por el embate sufrido por la Iglesia y las órdenes

religiosas, cuando se planteó la confiscación de sus bienes y el desarrollo de algunas estrategias renovadoras, como el método lancasteriano y los intentos por suprimir los castigos corporales. Estas iniciativas estatales formuladas durante aquel período, con mayores o menores realizaciones, nos permiten concluir que se estaba implementando, lentamente, el rudimento de un nuevo modelo educativo, en la medida en que la educación era concebida como una política propia por parte de los gobiernos provinciales: ponían en evidencia el avance, aunque todavía muy limitado, de los poderes públicos sobre un espacio donde la Iglesia había ejercido hasta entonces un cuasi-monopolio. En la práctica, se expresaba en la coexistencia de iniciativas públicas, privadas-religiosas y privadas-laicas, aunque con escasas realizaciones perdurables.

En relación a la perspectiva política de la educación, no se perciben como objetivos la construcción de una "*ciudadanía revolucionaria",* de una república de individuos. Esto será el resultado de un complejo proceso que se edificará dificultosamente, desplegando con tibieza los elementos propios de la modernidad por sobre las estructuras jurídicas y sociales y las prácticas políticas propias de una sociedad estamental. Adhiriendo a la posición de Bottarini, cuando analiza el Tratado de Obligaciones del Hombre adoptado por el Cabildo de Buenos Aires como texto para alfabetizar, consideramos que, a lo largo de las primeras décadas revolucionarias, las escasas innovaciones educativas apuntaban a generar limitados mecanismos de legitimación del orden revolucionario naciente, siendo dirigida a la producción de sujetos políticos conscientes de sus *obligaciones más* que de sus derechos. La educación, entendida como un derecho, aparecía postergada en la agenda de los gobiernos revolucionarios, apremiados por la guerra.[24]

En todo caso, la revolución entendida como revolución política, pudo modificar la concepción que se tenía del individuo en la sociedad pensándolo como ciudadano, pero no modificó su condición en lo cotidiano, lo familiar y lo social. En sociedades provinciales como la de Tucumán, el impacto tanto de la ilustración como del liberalismo fueron epidérmicos. Las manifestaciones de algunos gobernantes que entendieron la educación como una vía de cambio político, no llegaron a reflejarse en las prácticas, permaneciendo las tradiciones coloniales.

---

[24]BOTTARINI, Roberto (2004) *Leer, escribir y votar: la conflictiva definición del currículum ciudadano.* En CUCUZZA, Rubén –dir- PINEAU, Pablo –codir- *Para una historia de la Lectura y escritura en la Argentina,* Universidad Nacional de Luján, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, Argentina, pp. 77-93.

Aparecen algunos dispositivos nuevos, provenientes de la Ilustración y de los principios de un liberalismo incipiente, que se infiltraron limitadamente en las prácticas educativas. Estos estaban orientados a la conformación de una población disciplinada y moralizada, y en tal sentido los ideales ilustrados coincidían con estos objetivos.

La transición hacia un paradigma independiente, con la vigencia de principios ilustrados y liberales, se operaría en forma muy lenta y progresiva. La Iglesia conservaría durante buena parte de la primera mitad del siglo XIX su influencia por el hecho de ser depositaria de una tradición en educación, y de su disposición de los recursos materiales y humanos, paralelamente a la escasez de medios estatales y de maestros laicos. Después de mayo de 1810, las administraciones provinciales realizaron intentos, muchos de ellos fallidos, con el fin de favorecer la expansión de la educación y de llegar a los sectores más marginados de la sociedad.

Se clausuraba una etapa signada por los conflictos militares, la inestabilidad política y las luchas facciosas, y sobre todo por las precarias condiciones del erario público, en momentos en los que pesaban otras prioridades, en la que se habían realizado intentos por difundir la educación a través de una escolaridad cuantitativamente muy limitada. Una permanente idea de patria en peligro subsumía todos los esfuerzos a la finalidad de lograr la estabilidad del gobierno y el orden social.

En ese contexto, asistimos a los intentos fundacionales de la educación pública con Lamadrid, que se prolongaron en las iniciativas de Heredia de organizar la educación primaria pública, escasamente continuadas en los años de Gutiérrez, quien carecía de coherencia entre sus discursos y sus prácticas. De hecho, algunas de las causas que se argumentaron para su destitución después de Caseros consistieron en que durante su largo gobierno no erigió una sola escuela de primeras letras en toda la provincia, a pesar de haberse recaudado los impuestos creados especialmente para este ramo importante de la educación pública.

Los testimonios de la época expresan, lo que podríamos señalar como un balance de la primera mitad del siglo XIX en clave de educación, mostrando la exigüidad de los medios, la acción de la gestión privada, a veces la indiferencia y en otras la imposibilidad de las distintas administraciones de gobierno, la limitada renovación curricular, la escasez de los recursos didácticos, factores todos que evidencian la permanencia del modelo pedagógico colonial.

En este sentido, un artículo fechado en 1855 por Domingo Navarro Viola en la *Revista de Buenos Aires* se refería a la situación del clero y de los fondos provinciales en forma muy negativa, en cuanto a su impacto en la educación: "*el clero es corto y con pocas excepciones poco ilustrado; esto depende de la falta de dirección escolar gratuita, pues la mayor parte de ellos salidos de familias oscuras y pobres, no han podido cultivar su inteligencia por falta de medios. Los fondos provinciales, desde la abolición de los derechos de tránsito y aduana interior, han quedado reducidos a las patentes y contribuciones directas: ambos podrán ascender a 30.000$, lo que apenas da para los gastos presupuestados de la provincia, sin que este pueblo pueda hacer ninguna obra pública, ni atender la educación pública tan abandonada. No hay una sola escuela pública fuera de la de San Francisco en la ciudad"*. [25]

Todo indicaba que la construcción de un nuevo modelo pedagógico y educativo se operaria recién a fines del siglo XIX. En esta materia, quedaba mucho por hacer en la segunda mitad del siglo, en la que habrían de operarse algunos cambios importantes, impulsados por nuevas condiciones políticas y militares.

[25] Navarro Viola, Domingo *La Revista de Buenos Aires. Historia Americana, Literatura y Derecho. Periódico destinado a la República Argentina, la Oriental del Uruguay y la del Paraguay. (1865)* Dirección: Miguel Navarro Viola y Vicente Quesada. Tomo VI, Imprenta de Mayo, Buenos Aires, p. 394-396.

Archivos y Fuentes

Archivo Histórico de Tucumán AHT. Sección Administrativa

Documentos Tucumanos. Acta de la Sala de Representantes

Páez de la Torre, Carlos, Director, (2009) Compilación Histórica de Normas de Tucumán. 1810-1852. Desde la Revolución de Mayo hasta comienzos de la Organización Nacional

Lizondo Borda, Manuel Documentos Argentinos. Gobierno de Alejandro Heredia" (Su acción en Tucumán, en las provincias del norte y en la guerra con Bolivia) 1832-1838 Introducción y notas de Manuel Lizondo Borda UNT, Departamento de investigaciones regionales, Instituto de historia, lingüística y folklore, Tucumán, Argentina

Libro Copiador del Ejército del Perú. (1914) Cuaderno Nº II. Superior Gobierno. Nº 71" en Documentos del Archivo de Belgrano, Tomo IV, Museo Mitre, Imprenta de Coni Hermanos, Buenos Aires.

Memorias del General Araoz de Lamadrid (1968) Tomo I, Editorial Universitaria de Buenos Aires, Buenos Aires,

Bibliografía

Avellaneda, Nicolás (1982) Estudio sobre el Ensayo Histórico de Tucumán de Paul

Groussac, Imprenta y Libro de Mayo, 1º Publicación, Buenos Aires.

Ben Altabef, Norma (2011),*Educar en Tucumán en la primera mitad del siglo XIX. El modelo pedagógico colonial y el nuevo modelo educativo. Permanencias e iniciativas* En En Tio Vallejo, coordinadora, La Republica Extraordinaria. Tucumán en la primera mitad del siglo XIX. Prohistoria Ediciones.Rosario

Bottarini, Roberto (2004) *Leer, escribir y votar: la conflictiva definición del currículum ciudadano.* En CUCUZZA, Rubén –dir- PINEAU, Pablo –codir- Para una historia de la Lectura y escritura en la Argentina, Universidad Nacional de Luján, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, Argentina

Jaimes Freyre, Ricardo (1911) *Historia de la República del Tucumán*, Buenos Aires

Garcia de Saltor, Irene (2005) *Tucumán. Letrados y caudillos a partir de 1810*. En Garcia de Saltor Lopez, Cristina –compiladoras- Representaciones, sociedad y política en los pueblos de la república. Primera mitad del siglo XIX, Fac F y L UNT, pp. 55-109

Garcia de Saltor (2006) *Apuntes sobre los pueblos de la República. Caudillos y Letrados. Adeodato de Gondra, Felipe Ibarra y Celedonio Gutiérrez.* En Mata de Lopez, Sara y Areces, Nidia (coordinadoras)Historia Regional. Estudios de Casos y reflexiones teóricas, EDUNSa, Salta, República Argentina,

Gonzalez, Rubén O.P. (1973) Los dominicos de Tucumán y su acción cultural en la primera mitad del siglo XIX en Academia Nacional de la Historia: Primer Congreso de Historia Argentina y regional, Buenos Aires.

Lázaro, Orlando (1953) *Alejandro Heredia y la educación primaria en Tucumán -1832-1838*-Humanitas, Revista de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT. Año I, San Miguel de Tucumán.

Moussy, Martín de (2005)Descripción geográfica y Estadística de la Confederación Argentina, Academia Nacional de la Historia, Tomo III, Cap. VIII p. 254, Editorial Dunken, Buenos Aires,

Navarro Viola, Domingo *La Revista de Buenos Aires. Historia Americana, Literatura y Derecho. Periódico destinado a la República Argentina, la Oriental del*

Uruguay y la del Paraguay. (1865) Dirección: Miguel Navarro Viola y Vicente Quesada. Tomo VI, Imprenta de Mayo, Buenos Aires

Newland Carlos (1997) *La educación elemental en Hispanoamérica en el siglo XVII permanencia y cambio en un entorno colonial.* En Narodowsky, M. y Martinez Boom, A, *Escuela, historia y poder. Miradas desde América Latina,* Novedades Educativas, Buenos Aires.

Pavoni, Norma (1981) El Noroeste argentino en la época de Alejandro Heredia**.** Tomo II. Economía y Sociedad, Edición Fundación Banco Comercial del Norte, Colección Historia, Tucumán.

Peña de Bascary, Sara (1986) Compañía de Jesús. Aporte para el estudio del acrecentamiento de propiedades en la provincia de Tucumán en Investigaciones I, Museo de la Casa Histórica de la Independencia, Boletín nº 3 del Área de investigaciones y Biblioteca, Tucumán.

Perilli de Colombres Garmendia, E (2008) "Los educadores extranjeros en Tucumán", Tucumán, Mimeo.

Pistoia, Benito Honorato (1872) Los franciscanos en el Tucumán 1566-1818, en Cuadernos Franciscanos. Salta. Referencia sacada del AHT, volumen 9, año Sección Administrativa.

Portnoy, Antonio (1937) La Instrucción primaria desde 1810 hasta la sanción de la Ley 1420, Cap. XII, Tucumán, Versión digital. Biblioteca Nacional de Maestros.

Posse, José María (1961)Ernesto Padilla: un tercer cuaderno**,** Tucumán..

Ramos, Juan P (1910) Historia de la Instrucción Primaria en la República Argentina (1810-1910). Atlas Escolar, Consejo Nacional de Educación, Conmemoración del Centenario de 1810, Peuser, Buenos Aires.

Salvadores, Antonino, (1941) Historia de la Instrucción primaria desde 1810 hasta la sanción de la Ley 1420, CNE, Buenos Aires, Versión digital de la Biblioteca Nacional de Maestros.

Scrivener, Juan H. (1937) Memorias del Dr Juan H. Scrivener. Impresiones de viaje: Londres, Buenos Aires. Potosí. Buenos Aires,

Szuchman Mark D (1990) Childhood Education and Politics in Nineteenth Century Argentina: The Case of Buenos Aires, en Hispanic American Historical Review. Volumen 70, Duke University Press.

Tio Vallejo, Gabriela, (2011) *Campanas y fusiles. Una historia política de Tucuman en la primera mitad del siglo XIX*. En Tio Vallejo, coordinadora, La

Republica Extraordinaria. Tucumán en la primera mitad del siglo XIX. Prohistoria Ediciones. Rosario

Capítulo 2

El proceso de construcción del sistema educativo en la provincia durante la segunda mitad del siglo XIX hasta los comienzos del siglo XX[1]

Norma E Ben Altabef

Introducción

La batalla de Caseros, en 1852, dará espacio a la construcción de un proceso de ingeniería social basado en el logro de tres grandes objetivos: sentar las bases del orden burgués; construir un sistema de representación política unificado y organizar el Estado(Bonaudo 1999pp11- 25) Proceso complejo y conflictivo que, a pesar de las tensiones, particularidades regionales, coexistencia de ideologíasy prácticas tradicionales y renovadas, puede definirse como la etapa de la organización nacional, porque hacia 1880 el país ya había recibido su principal envión de desarrollo, saliendo de esta manera del estancamiento que había preocupado a esa generación. Nuevas relaciones se instalaron entre Buenos Aires y las provincias y también de éstas entre sí. La hegemonía porteña cuestionada daría lugar a nuevos alineamientos y solidaridades entre el general Urquiza -vencedor de Caseros- y la provincia de Buenos Aires, hasta ese momento hegemónica, y los estados provinciales. Estos últimos buscaban la protección de Urquiza, quien proponía conservar los elencos gobernantes, instando a los jefes del interior a promover la fusión de los sectores políticos para evitar la guerra civil. Estas guerras no pudieron evitarse asumiendo un carácter de luchas facciosas entre un poder nacional que pugnaba por conservar su hegemonía, la provincia porteña, y las rencillas provincianas e interprovinciales.

Los procesos de construcción de las provincias como entes autónomos y del estado-nación, incluyeron la necesidad de creación de nuevos sujetos políticos con atributos que tenía que ver con sus modales y conductas en lo social y lo político. Pero también se trabajaba para el establecimiento de estrategias y recursos para lograr la gobernabilidad de esta nueva sociedad.En el orden nacional los intelectuales y sectores políticos de la elite se inclinaban por las ideas liberales en lo políticoconservando estrategias proteccionistas en lo económico y adhiriendo con un gran entusiasmo a las innovaciones tecnológicas, aunque conservando su fidelidad a los arcaicos mecanismos de dominación social, como lo eran las leyes represoras de la vagancia, peonaje por deudas o la papeleta del

[1]Agradezco a Sandra Marquez su colaboración con el trabajo de archivo de la última parte de este capítulo.

conchabo. Estas disposiciones les garantizaban a los sectores propietarios la mano de obra necesaria para las transformaciones económicas que se operarían a partir de la segunda mitad del siglo. Procesos complejos, en el contexto de enfrentamientos políticos y militares, donde se ensayaron distintos proyectos políticos e ideológicos y se implementaron, con distintos resultados, ciertas prácticas destinas a organizar la educación de los pueblos de los ámbitos urbanos y rurales. Los tiempos para la educación parecían acelerarse en relación a esa calma cansina de la primera mitad del siglo.

Los espacios públicos y políticos nacionales y provinciales eran ocupados por sujetos en condiciones materiales y culturales de hacerlo; sobre todo, por quienes podían lograr una permanencia en el tiempo representando sus intereses y reuniendo voluntades, lo cual nos conduce a manejar una concepción amplia de la idea de ciudadanía, más allá de la estricta y restringida cuestión electoral. De hecho la élite basaba su predominio en la manipulación de las elecciones y en su poder económico y político, justificando los procedimientos con el argumento de que los posibles electores carecían de autonomía y formación.

Otro elemento a considerar, en clave de educación, era la existencia en Tucumán, como lo describeBusquet, de una “extrema división de la propiedad rural, no sólo en las inmediaciones de la propiedad rural y demás villas, sino también en todos los puntos de la campaña, con excepción de las serranías y aún en esta última parte de la provincia, que está casi exclusivamente dedicada a la cría de ganados, las estancias son mucho menos extensas que en la generalidad de las provincias de la República” (Busquet 1882, p 502) Esta característica nos obliga a pensar en la existencia de numerosos productores que necesitaban de sus hijos para los trabajos rurales, de allí su resistencia, como se verá más adelante, a “ocuparlos o distraerlos” para enviarlos a las aulas. Esta situación, percibida desde los poderes públicos, será preocupación permanente y objeto de reiteradas medidas coercitivas para obligar a los padres a enviar a sus hijos a las escuelas.

En este contexto podemos afirmar que, entre los propósitos que la élite le adjudicaba a la educación, era ser instrumento para la conformación de la sociedad civil, mediante la adquisición de valores y conductas, reservando para tiempos futuros la formación de la ciudadanía política.

Consideramos que la educación, en esta etapa de la organización nacional, lejos de constituir un sistema organizado- mal podría serlo en una sociedad sumida en permanentes tensiones y conflictos, dominada por las luchas facciosas y con serias dificultades económicas-, se traducía en una serie de intentos no

sistematizados, reiteradas iniciativas de los gobiernos, de individuos o de asociaciones, cuyos objetivos podrían vislumbrarse como la incorporación de los sectores populares a las nuevas condiciones y proyectos político-económicos en gestación. La escuela primaria y la educación en general constituía un trayecto necesario para ir conformando una población preparada como fuerza de trabajo con miras a su inserción en el proyecto económico en desarrollo y a la construcción de una ciudadanía incipiente e incompleta, es decir con la posesión limitada de derechos. Pero era imposible pensar en un ciudadano que no supiera leer, escribir y manejar las operaciones básicas de aritmética, lo que implicaba atender la educación primaria. A partir de 1853los funcionarios expresaron reiteradamente la necesidad de que los niños vayan a la escuela, aspiración que implicaba no solo la moralización a través de la adquisición de buenas costumbres, sino también el manejo de la lectura y habilidad para las operaciones básicas.

En relación al desarrollo económico, la educación aparecía como poseedora de los mecanismos necesarios para la formación de una fuerza de trabajo quegenerara en los sectores populares hábitos de conducta y con una moralidad que garantizase la existencia de trabajadores no díscolos, pilares del proyecto capitalista en gestación. El proceso de disciplinamiento y moralización era el paso previo y necesario en la constitución de ese futuro ciudadano de derechos limitados.

En este capítulo se abordará el proceso de construcción de esos ciudadanos y las estrategias a través de las cuales se construyó el sistema educativo para responder alasnuevas demandas. En el tránsito de los siglos XIX al XX el sistema educativo ya conformado recibirá el aporte del gobierno nacional para cubrir las falencias que el gobierno provincial no podía afrontar. Paralelamente se producirá el crecimiento y diversificación de la educación secundaria, proceso necesario en la formación de ciudadanos, no ya como exclusiva fuerza de trabajo, sino como forjadores de la idea de nacionalidad.

La educación cuestión de estado. la construcción del proto sistema educativo desde Caseros hasta la Ley provincial de 1883. Los inicios de la educación secundaria

> *"…alumnos que salgan listos para asociarse a la industria naciente de la provincia...a partir de una instrucción primaria completa, pero restringida en sus límites, para todos sin excepción de clases ni destino".*
>
> *Amadeo Jacques 1858*

"Tenéis hoy cuarenta mil niños de quienes pudisteis haber hecho cuarenta mil ciudadanos, cuarenta mil obreros del progreso; pero ya el número os ha abrumado, porque necesitaríais establecer ochocientas escuelas para darles instrucción y reparar el daño causado, y seguramente por más que hagáis, no podréis alcanzar esta cifra"

Mariano Astigueta, Gobernador delegado 1880

En el contexto político que hemos señalado, las ideas y realidades donde se fue construyendo la educación en la segunda mitad del siglo XIX, nos permite pensar que en forma muy lenta y paulatina se iba instalando *el debate educacional en términos modernos,* como lo planteara Manuel Belgrano en 1796, cuando exponía ante el Consulado de la ciudad de Buenos Aires. Esa modernidad aludía a la adquisición de destrezas para la práctica de oficios, el dominio de habilidades para el cultivo de la tierra y la cría de animales y de prácticas artesanales o industriales. Pero también la educación moderna entendida como la realización del proyecto de la Modernidad recorrido por diversos discursos: Razón, Sujeto autónomo, Historia, Progreso, Libertad, Voluntad general, Naturaleza, Sistema social, Civilización, Nación, ideas que se tornaron no solo en clave de inteligibilidad del mundo, sino en ideas fuerzas que imprimieron un sentido a las acciones en un presente percibido y vivido como tránsito seguro hacia la realización plena de las metas últimas de emancipación y felicidad. Estos principios dieron cuerpo al pensamiento ilustrado y configuraron un modo de entender la educación, pensando juntos sociedad, individuo, educación y estado.La fe en la educación como instrumento para la realización de los ideales modernos, incidió en el interés puesta en ella por los intelectuales y por los hombres del gobierno.

En Tucumán el testimonio de algunos intelectuales, de hombres públicos y de la voz de la prensa, expresaba sus ideas respecto a la educación y su importancia en la construcción de la sociedad y acordaban, en algunos puntos, con los proyectos planteados a nivel nación, coincidiendo, a veces, con Sarmiento, o, en otros con las ideas de Alberdi.

Un editorial de *El Eco del Norte*, periódico que se publicaba en Tucumán en 1858, consideraba que "…*llegó el tiempo de que la educación nos despierte a todos de nuestro letargo… El ignorante no sabe lo que es amar, no conoce a Dios…El ignorante jura, mata, fornica, levanta falso testimonio, hurta, miente, desea la mujer de su prójimo y codicia los bienes ajenos…"* y en relación a la

educación afirmaba que "… *nos da paz, orden y justicia, nos hace sobrios y la sobriedad es la base de la economía bien entendida, la economía es la base fundamental de la verdadera riqueza y la riqueza la base de la libertad de los individuos y las naciones*."[2] Estas palabras revelaban una excesiva expectativa en relación al impacto que la educación produciría, considerándola como una verdadera utopía emancipatoria.

El francés Amadeo Jacques permaneció en Tucumán sólo entre 1858 y 1862, pero su amistad, sus escritos y experiencias, fueron compartidos por hombres públicos provinciales. Su impronta estuvo presente en diversos espacios educativos y culturales. Jacques consideraba que en "*un país tan joven sería inútil y casi ridículo traer especulaciones metafísicas y que lo conveniente es ante todo una enseñanza práctica de las ciencias que tiene su aplicación directa, ya a la agricultura, ya a la industria*". La amistad de Jacques con los hombres del gobierno, como José Posse, Agustín de la Vega, Próspero García, Uladislao Frías, Marcos Paz, se basaba en que compartían ideas respecto de la orientación de la educación, habiendo concretado, en algunos casos ciertas experiencias empresariales en rubros que el educador incluía en sus planes de estudios. Hacia 1865, siendo Gobernador de la Provincia, Marcos Paz manifestaba que eran preocupantes no solo los bajos porcentajes de alumnos en relación a los niños en edad escolar, sino también la orientación de los contenidos escolares, ya que consideraba que era necesario impartir una enseñanza práctica que estuviese asociada con las actividades productivas. En una carta publicada en la prensa expresaba "…*que las fuerzas del hombre aplicadas a la tierra, sin los progresos de la ciencia, nunca producirán la riqueza y engrandecimiento de nuestro país,...necesitamos abandonar la manía de mirar las ciencias intelectuales de la instrucción pública*." Su preocupación se basaba en que los contenidos de la enseñanza estaban referidos a ciencias "*morales e intelectuales, disociada de las útiles*." Estas características consideradas como deficiencias, se percibían en los sectores dirigentes que, aunque dedicados a las actividades agrícolas, carecían de los conocimientos científicos necesarios, por haber recibido solo formación humanista. Jacques, como director del Colegio San Miguel, al que nos referiremos más adelante, en idéntico sentido que Paz, que *no debía "formarse sabios, sino hombres útiles y prácticos que sepan… evitar la pobreza, aprovechando la riqueza natural de su suelo natal*". Su propuesta era formar alumnos que "*salgan listos para asociarse a la industria naciente de la provincia […] a partir de una instrucción primaria completa, pero restringida en sus límites, para todos sin*

[2]Periódico *El Eco del Norte El Eco del Norte*. Año III. Nº 152. 14-11-1858. pg 2. C 1, 2 y 3)

excepción de clases ni destino." [3] Hay en el pensamiento de Jacques, coincidencias con Alberdi, en el sentido de formar a los niños y jóvenes en la enseñanza práctica, de manera que respondiera a las necesidades de un país en el que estaba todo por hacerse.

La relación entre José Pose político, periodista y educador, y Sarmiento se mantuvo largos años. En la correspondencia mantenida entre ambos, Posse le solicitaba el envío de semillas de añil para industrializar, haciéndole conocer sus proyectos industriosos. En 1865, siendo gobernador, le remitía datos sobre el número de escuelas y alumnos que se educaban en Tucumán y expresaba sus opiniones en relación a importantes inversiones que aspiraba realizar en edificios escolares. Para el gobernador tucumano la situación era por demás decadente, expresando que los sitios donde funcionaban las escuelas eran precarios y alquilados y "*[…] recién este año me pongo en obra digna de ese objeto y que será buena aún para contentarte a tí en tu pasión ciega…".* Pero más allá de referirse a la situación edilicia, manifestaba su opinión sobre los destinatarios de la educación, expresando su pensamiento sobre la condición de estos pueblos. Así dirá: "…*acuérdate que nos falta paño en qué cortar, el pueblo en que vamos a improvisar maravillas. Desearía ver el sistema que nos suprima las distancias para difundir la educación […] el huevo que puso la España en América a de dar por largos años, gallos de mala ralea."*[4] Conceptos muy severos y descalificativos sobre el gobierno colonial de la España imperial -que había producido nefastas influencias en los pueblos americanos- y que solo podrían superarse por la educación. Desde la función política y educativaactuaría en coincidencia con su amigo Sarmiento, considerando el importante rol de la educación para los pueblos, siendo asistido por el sanjuanino con remesas de libros, consejos y sugerencias en distintos momentos de sus gestiones públicas. Posse expresaba también aspectos de la tensión entre lo religioso y lo laico en una carta dirigida a Sarmiento, siendo éste ya Presidente de la Nación, manifestándole "*…te avisé de los trabajos que en tu daño, habían puesto tus enemigos presentándote como hereje, barbaridad que hacían penetrar en los conventos. Insisto en que debes en alguna ocasión solemne hacer saber que crees en Dios y en las p…(sic) de la Iglesia. Conoces bien el interior y por lo tanto no debes mirar con desprecio esta indicación*." Su conocimiento de la realidad del interior del país lo llevaba a reconocer la importancia que la religión tenía para estos pueblos, pero desde su

---

[3] Periódico *El Eco del Norte,* 14-3-1858, año III, nº 82, pp3. C. 2, 3, 4.
[4] Posse, José, Carta a SarmientoTucumán 10 de diciembre de 1885. *Epistolario entre Sarmiento y Pose 1845-1888.* Buenos Aires. Comisión Nacional de Monumentos y Museos Históricos Tomo I 1946 pp158-159.

cargo de rector del Colegio Nacional, no ahorraba esfuerzos para debilitar la influencia de los clérigos en la enseñanza de ese establecimiento.

Sin embargo la presencia de la Iglesia continuará siendo fundamental en la conformación del orden social y en la construcción de la moralidad y las costumbres. Esta se reflejará en las opiniones de la prensa donde se reconocía su "*superioridad moral y la subordinación de todo orden político y civil a sus mandatos…porque sin religión no hay orden social posible…para moralizar a los pueblos, solo la religión es poderosa…"* [5] Pensamiento que era compartido por otros hombres públicos, que, como Urquiza…consideraban "*la difusión de la Sagrada Religión ... como un elemento precioso de la política de paz, de libertad y de progreso…y para reavivar en los pueblos sentimientos de dominación y mansedumbre que ligan a los hombres entre sí y a los gobernados con los gobernantes por lazos suaves, indicados por los principios liberales"* [6] La acción de la Iglesia era concebida como el sostén del equilibrio entre la sumisión y la libertad, la primera entendida como aceptación del orden social y la segunda como vigencia de los principios liberales. En este sentido, la implementación de los principios republicanos y del liberalismo, en sus distintos matices políticos y sociales, se consolidaría a través de la educación, convertida en un valioso y eficaz instrumento para el nuevo orden político que se estaba conformando. Este podía ser ejercido solo *ilustrando a las masas.* La democracia requeriría la"…*ilustración de las masas, porque si el pueblo desconoce sus deberes y no comprende sus derechos, ¿cómo puede tener la percepción de sus consecuencias? ...todas las preocupaciones y costumbres casi bárbaras no se estirpan (sic) con el cuartel, se estirpan (sic) con la escuela, no con la lanza, sino con el libro, no es la obra del caudillo ni del político, es la obra del educacionista..."* El pueblo debería asumir y tomar conciencia de la importancia de la educación y ello llevaría a "*…la muerte de los caudillos, el florecimiento de la industria, la prosperidad del comercio y la unidad nacional…"*[7] Estos conceptos adelantaban expresiones de la década del 1880, cuando Onésimo Leguizamón, en el marco del Congreso Pedagógico de 1882, sostendría que *"la educación gratuita y obligatoria era…cuestión de defensa nacional... siendo necesario extinguir la ignorancia, manantial de desórdenes que amenaza nuestro porvenir* (Puigrós, 1996P157) Se concebí a la educación como el mecanismo para el desarrollo político y económico del país.

---

[5] Periódico *El Eco del Norte*, 24/6/ 58 Año III nº 120, p 2. C. 2.
[6] Urquiza, J. J.: "Respuesta al delegado del Papa Pío IX". Publicada en *El Nacional Argentino* de Paraná y reproducida en *El Eco del Norte*14/5/58 nº 118, p 3. C. 3.
[7]Periódico *El Eco del Norte* 10/9/59 nº 234. P 2. C. 2-3.

Arsenio Granillo, en 1872, consideraba que el advenimiento de Sarmiento a la presidencia había despertado "*una noble emulación en la sociedad tucumana y en su actual gobierno tomando medidas para difundir la educación en el pueblo provocando una revolución saludable".* Según su opinión "*...el gobierno y sus subalternos tienen que vencer los inconvenientes que les opone el atraso y los malos hábitos de las masas de la campaña, para difundir y hacer alcanzar a todos la instrucción,…las disposiciones coercitivas contra los padres renitentes en enviar sus hijos a la escuela y la solicitud de los encargados de hacerlas cumplir…"* Consideraba que el entusiasmo de las clases superiores por la educación y sus esfuerzos diarios, empezaba a trasmitirse a los sectores populares. Insistía en que la acción educativa de Sarmiento desde la presidencia"*…ha hecho que los pueblos y sus gobiernos vuelvan los ojos hacia la escuela; ha dignificado al maestro y rodeado de un inmenso prestigio a aquella".* Granillo coincidía con Sarmiento en que "*la verdadera causa del desorden y de las frecuentes guerras que habían dado una triste celebridad a estos países era el atraso de sus masas y que se han propuesto curar de raíz, difundiendo la educación pública con solicitud…",* y en este sentido concebía el aprendizaje de la lectura y escritura como la *clave de los pueblos para "conseguir su felicidad, porque les permitía instruirse en sus derechos…"* De esta forma la educación garantizaba la formación de los ciudadanos conscientes de sus derechos y deberes. Granillo sostenía que estos principios debían estar al alcance de todos los sectores sociales, ya que "*el día que el artesano, el labrador, el tropero, el pastor y el jornalero sepan leer y escribir, no tendremos el espectáculo horrible que nos han ofrecido hombres alzados de la hez del pueblo que, llevando a la superficie de la sociedad sus ideas, sus instintos y su educación, han procurado fundir, por decirlo así, en el molde la barbarie los elementos de civilización dispersos en estas apartadas regiones*."[8]

La difusión de estas ideas no implico en todos los casos la introducción de cambios significativos en las prácticas, aunque sí marcó el desarrollo de nuevas líneas de pensamiento y acción en el proceso educativo de la segunda mitad del siglo XIX en la provincia, dando lugar al surgimiento de un nuevo modelo educativo. Por otro lado persistían ciertas líneas de continuidad con las ideologías y praxis heredadas de la tradición española, expresadas en la vigencia de las características del modelo pedagógico colonial. Entre estas continuidades y elvislumbre de elementos renovadores es posible analizar los cambios y las permanencias en la educación en la segunda mitad del siglo XIX en la provincia.

---

[8]Granillo, Arsenio (1947) *Provincia de Tucumán*. Publicación de la Junta Conservadora del Archivo Histórico de Tucumán. Serie V Volumen I Tucumán, pp79-81

A partir de 1853 se produjeron algunas definiciones cuantitativas y cualitativas en el ámbito de la educación enTucumán, definiciones que sentaron las bases de lo que posteriormente conformaría el sistema educativo provincial, por lo que consideramos a esta etapa como de vigencia de un proto sistema educativo. De acuerdo con las cifras arrojadas por los censos escolares, el porcentaje de la población en edad escolar que asistía a las escuelas de la provincia fue incrementándose durante la segunda mitad del siglo XIX: en 1850: 4,3%; en 1869: 12%; en 1883: 19,5%; en 1895: 24,4%. Estas cifras nos llevan a afirmar que si bien se trataba de una etapa de expansión limitada en cantidad, la misma fue sostenida, manteniendo una tendencia similar a la del orden nacional (Tedesco, 1993p 136)

En esta etapa coexistieron algunos elementos tradicionales propios del modelo pedagógico colonial así como la presencia de hombres de la Iglesia, con preceptores laicos -en el lenguaje de la época- medianamente capacitados. Pensamos que lo religioso permeaba lo educativo, superponiéndose con los postulados liberales en una tensión que convivió en diferentes grados, por lo menos en la esfera de lo legal, hasta la sanción de la Ley de Educación Común Provincial, de enseñanza obligatoria, gratuita y laica. Como expresan Arata y Marino, en este periodo, para el nivel nacional, y válido para el espacio provincial, aparecen los indicios de la trama pedagógica moderna, que se fue constituyendo en la antesala de la organización del sistema educativo en la provincia. (Arata, Mariño, 2013, p. 101)

¿Porqué hablamos de un protosistema educativo y de una trama pedagógica moderna? Aludimos a un protosistema porque en esta etapa se fue conformando un conjunto de instituciones que lentamente irán definiendo el nuevo modelo educativo en la provincia. En relación a la trama pedagógica moderna, consideramos que en este periodo aparecen nuevos contenidos, prácticas pedagógicas y disciplinares que avizoran modificaciones en el modelo pedagógico.

En 1852 se creó la Junta Inspectora de Escuelas dirigida por Felipe Bertrés, director General de Escuelas, en un intento por sistematizar un proyecto general de enseñanza primaria de acuerdo con las necesidades y circunstancias del país. Los objetivos que se planteaban para la enseñanza eran *“imprimir en los niños los principios de religión, piedad cristiana, justicia, un sagrado respeto a la verdad, amor a su país, humanidad y universal benevolencia, sobriedad, industria y frugalidad, pureza, moderación, templanza y todas aquellas otras virtudes que son el ornamento de la sociedad humana y la base de una constitución republicana”* (Cordeiro, Viale, 1915,TomoI,p101) Estos objetivos estaban

orientados a formar individuos disciplinados y virtuosos, depositarios de una ciudadanía civil y habitantes de una república, antes que ciudadanos políticamente responsables del sostenimiento de un orden liberal.

En esos años se dictaron diversos decretos para la creación de escuelas en los departamentos y parajes rurales donde las autoridades las consideraban necesarias y también, en algunos casos, a solicitud de las poblaciones. Las escuelas ubicadas en la Capital se denominaban “centrales” y las de la campaña “departamentales”, organizadas por las Juntas Inspectoras de Educación. (Ramos1920 p 24) De acuerdo con el Reglamento de funcionamiento de las Escuelas públicas de 1857, en las escuelas centrales debía enseñarse escritura, lectura, aritmética, doctrina cristiana, gramática castellana, sistema legal de pesas y medidas elementos de geografía en sus tres principales divisiones y dibujo lineal. Mientras que en las escuelas departamentales debía enseñarse solo lectura, escritura, aritmética, doctrina y moral cristiana. Los distintos contenidos ponen en evidencia el trato diferenciado que se daba a las poblaciones urbanas y rurales. Es importante destacar que también se establecía la enseñanza un día a la semana, de principios generales de moralidad, urbanidad y demás ramos de educación social; y el mismo día “con puntualidad y esmero instruirlos en la Historia elemental de la Argentina y en los principios de la Constitución política que hoy rige sus destinos y hacerles comprender lo que importa al sistema republicano que adoptó la Nación después de su gloriosa independencia” (Cordeiro, Viale, 1915, TII, pp 51-53).

Como en el resto de país, la situación educativa de Tucumán era compleja ya que los conflictos facciosos, las finanzas deficitarias y la Guerra del Paraguay afectaban la asignación de recursos a la educación, aunque las intenciones de los gobernantes expresaban la necesidad de educar especialmente a niños y niñas. Algunas cifras demostraban la escasa expansión de la escolaridad y las limitadas rentas que se destinaban a la educación en estos años.

Tabla n°3 Relación número de habitantes, presupuesto educativo, número de escuelas y alumnos en Tucumán en 1860 y 1869.		
Años	1860	1869
Nº Habitantes	100.000	109.166
PresupuestoEducativo	$ 6754 (10% del presupuesto)	$6.934 (8,8% del presupuesto)
Nº de Alumnos	1012	2.810
Nº de Escuelas	34	66
Fuente: Cuadro elaboración propia (Cordeiro, Viale Tomos I, II, III y IV 1916)		

Si bien no disponemos del número de niños en edad escolar, sin duda los que concurrían a las escuelas eran muy pocos, y, a pesar de haberse casi triplicado en una década, no eran valores significativos, como tampoco lo era el presupuesto destinado a educación que disminuyó en ese periodo, contrastando con lo expresado en la retórica de sus dirigentes, para quienes la educación era una prioridad.

La cuestión de la renta pública fue una preocupación permanente a lo largo del siglo XIX. En 1869 el Gobernador Belisario López trataba de suplir los magros ingresos comprometiendo a los vecinos en la recolección de fondos mediante decreto. Se conformaron comisiones integradas por tres vecinos en cada departamentopara recolectar suscripciones destinadas a la construcción de escuelas, aportando el gobierno fondos proporcionales a lo recolectado. (Paez de la Torre, 2002, p 15). Eran medidas de emergencia mediante las cuales el estado apelaba a la sociedad civil para resolver una situación que no podía afrontar.

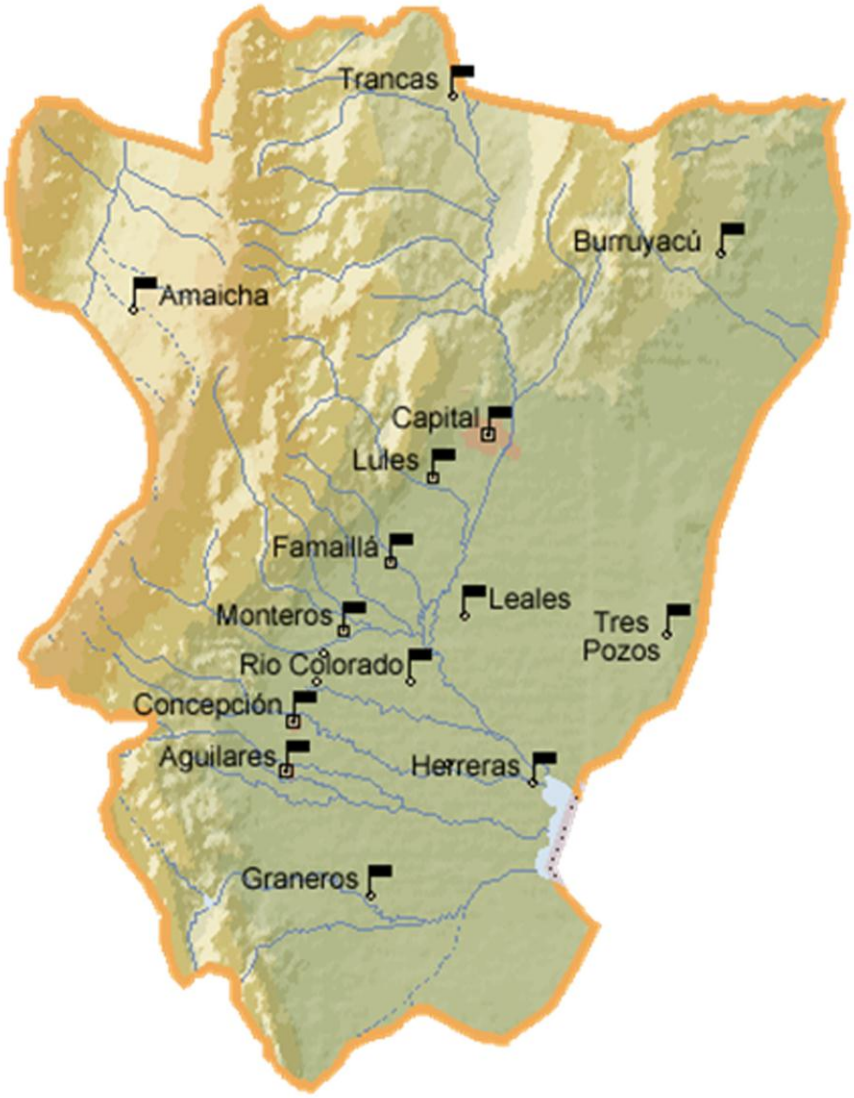
Hacia 1870 se producirán algunas definiciones en los discursos y acciones de los distintos funcionarios que reiteraban la necesidad de educar como un mecanismo para moralizar e inculcar buenas costumbres y prácticas, condiciones necesarias para formar un buen trabajador y un futuro ciudadano responsable. Se percibía un auténtico optimismo educativo, fundado, entre otras causas, en el pensamiento y la acción de Sarmiento. (Caruso, Dussel, 1996). El inspector Belisario Saravia en su Informe sobre el estado de la educación pública en la campaña tucumana en 1871 se hacía eco de ese optimismo manifestando *que "los gobiernos de la Nación y de la Provincia…comprenden al presente que la paz, el poder y la moralidad de las naciones...depende de la mayor instrucción difundida en el pueblo."* (Cordeiro, Viale, 1916,T IVpp444-502). Y este proceso venía conformándose con la creación de organismos tendientes a lograr una mayor incumbencia estatal en la educación. Se había iniciado con la creación del

cargo de Inspector de Escuelas en 1866, que supliría las deficiencias de las comisiones de particulares que en cada departamento, no habían sido efectivas en sus controles, resultando estériles las gestiones de los vecinos. (Fierro, 1910). En esa década se implementaron nuevos mecanismos, que fueron reglamentándose en 1870, 1871 y 1874, por los cuales se exigía a los inspectores el estricto cumplimiento de los estatutos escolares (Cordeiro, 1916 T IV pp 180-181-250-251), sin que ello significara descuidar sus funciones específicas de inspección sobre las tareas docentes.En el año 1874 el Gobierno provincial creó el cargo de Jefe de Inspección y Consejo de Instrucción Pública (Cordeiro, T V1916Pp 371-372), considerando la conveniencia de mantener la dirección de las escuelas del Estado, su inspección y vigilancia, bajo su inmediata dependencia, controlando todos los ramos de la enseñanza primaria. El nombramiento recayó en Paul Groussac quien integró un cuerpo de gobierno escolar con el Jefe del Departamento de Escuelas y los Inspectores Generales, bajo las órdenes del primero. Sus funciones eran informar al Gobierno todos los datos relativos a la marcha de la instrucción pública de la provincia; proponer modificaciones en el personal docente; indicar reformas de orden material y administrativo y recibir directamente del gobierno las instrucciones referentes al departamento de su dirección. Las Comisiones Inspectoras de las diferentes escuelas debían comunicarse con el Jefe del Departamento por ser el único responsable ante el Gobierno de la buena dirección de los establecimientos escolares. También era de su incumbencia la remisión de textos y útiles de enseñanza para el uso de las escuelas públicas de la provincia. Anualmente debía redactar el Informe para ser presentado al Gobierno indicando el estado de la educación pública. Asimismo, en las visitas del Gobernador a las instituciones escolares debía acompañarlo para cerciorarse del estado de las escuelas y resolver sus dificultades. Esta nueva estructura administrativa, sin embargo, no garantiza uniformidad en los mecanismos de control porque coexistían las escuelas provinciales, municipales y privadas, con diferentes dependencias y particularidades.

Pero la educación se convertía, en esos años en una política del estado provincial, en constante proceso de expansión y control. Una preocupación permanente era la exigencia a los padres, especialmente aquellos residentes en la campaña y de humilde condición, para que enviasen sus hijos a la escuela. En este sentido Paul Groussac, como Inspector, consideraba que era necesario hacer sentir "*el rigor de la ley en algunos puntos de la campaña"* y agregaba que "*hay padres de familia ignorantes y por tanto enemigos de su propio bien, que eluden la prescripción legal, sosteniendo al lado de la escuela del estado, una particular, que no lo es sino de nombre, pues la asistencia obedece al capricho de los padres y es por consiguiente casi nula."* El Inspector consideraba que esto era

un abuso contra la libertad de enseñanza y que dadas las condiciones de los pueblos de la campaña, *allí "los vecinos casi nunca contribuyen al fomento de una escuela por medio de una suscripción, la creación de establecimientos particulares no es sino un pretexto para escapar a la acción saludable de la ley"* En razón de esta situación era necesario sostener las escuelas públicas en la campaña*, "pues por insuficiente que fueran, siempre son superiores a una escuela particular*." (Cordeiro, Viale, 1916, T IV, pp 457-458)

Figura 3



Localización de las escuelas en la Provincia de Tucumán al 31 de Diciembre de 1859
Autor: Dr Pablo Paulasso .Fuentes: Fierro, José (1916); Cordeiro, Ramón y Carlos Viale (1915)

Estas preocupaciones del Inspector se tradujeron en la práctica en la creación de escuelas públicas en todo el ámbito de la provincia. En el siguiente cuadro se muestra el aumento de las escuelas estatales, en detrimento de las particulares.

Tabla n° 4
Relación escuelas públicas y privadas 1859-1880

Años	Escuelas Publicas	Escuelas Privadas
1859	12	22
1871	73	23
1875	83	23
1880	41	15

Cuadro elaboración propia. (En base a Fierro,1910; Informes de inspección Públicosy privados)

Esta expansión alcanzo en 1875 un pico. La mayor cantidad de escuelas funcionaban en la campaña: 7 en Famaillá; 7 en Río Chico;5 en Graneros;8 en Chicligasta;7 en Leales;7 en Burruyacu; 5 en Trancas y 3 en Tafí,. Esto nos indica la preocupación de los hombres de gobierno por los sectores sociales rurales, donde se imponía la necesidad de generar la práctica de buenas costumbres y de obligar a los padres a enviar a sus hijos a la escuela, niños y jóvenes, quienes eran frecuentemente ocupados en las tareas de producción agrícola.

Las escuelas municipales, surgidas al amparo de la Ley de Municipalidades de 1868, que convirtió en municipios a Monteros y Famaillá, adquirieron una relativa autonomía, ya que sus fondos de mantenimiento provenían durante las década del 70 y el 80 de fondos propios municipales y de fondos nacionales en menor medida. Si bien estos establecimientos no eran numéricamente significativos, consideramos que su fundación, organización y control representaron un ensayo de micro administración y descentralización con respecto al gobierno provincial.

En cuanto a los fondos con que se sosteníala educación en la provincia y en los municipios, la Ley de Subvenciones de 1871 marcó un punto de inflexión porque inició el envío de fondos nacionales, con cierta regularidad. En los años 1873, 1874 y 1875, sobre todo este último, los aportes nacionales a la municipalidad de la Capital fueron significativos. Luego la tendencia de inversiones se revirtiópor efecto de la crisis de 1873, llegando a una situación tal que se redujo el número de escuelas (Cordeiro, Viale,1916, IV, pp448-449; Groussac, 1882, p 652)En 1876 se realizóun censo escolar por orden del Ministerio Nacional de Instrucción Públicaque arrojó la cifra de 21.259 niños en edad escolar, aunque en opinión del Inspector Belisario Saraviaesa estadística era sumamente imperfecta.

Los valores a tener en cuenta debían ser los proporcionados por el Censo General de 1869 que había registrado 40.000 niños entre 6 y 14 años y que, según su opinión, serían necesarias 500 escuelas para atender las necesidades de la población escolar, contra las 70 que funcionaban en ese momento (Cordeiro, Viale, 1916, TVI,pp 587-598)

Esta situación no se revirtió hasta la década siguiente, siendo muy crítica en las zonas rurales, lo que había dado lugar al proyecto de escuelas ambulantes, idea que no pudo concretarse. En 1880 el Inspector Delfín Jijena exponía la situación de decadencia a que había llegado la educación ese año, expresando que apenas se conservaba un poco más de la tercera parte de las escuelas que se sostenían en 1875. Según su opinión "*la cruzada contra la ignorancia emprendida en toda la República… llevó a la fundación de escuelas y bibliotecas…hasta en las aldeas más remotas…pero para el mantenimiento de cualquier sistema de educación popular, había que crear fondos propios para las escuelas, única forma de garantizar su funcionamiento…"*. El resultado de esta situación era la existencia de 24 escuelas públicas y una asistencia de 4.548 alumnos en las escuelas provinciales. La situación era más crítica aún, pues la concurrencia media de los alumnos era bastante inferior a los matriculados, estimándose un 30% de ausencia. Al analizar las causas de esta irregularidad el Inspector señalaba "*la decadencia de los principios generales de la enseñanza atribuida a la mala dirección de las escuelas que deviene de la ignorancia que aún viven las masas en la campaña….indiferentes,… e...indolentes".* (Cordeiro, Viale,1917, T VII, pp 12-20)

Esta opinión acusaba a la sociedad de ser indiferente a la educación, pero la situación era más compleja y las responsabilidades compartidas. Aparecían temas como la malversación de los fondos de las subvenciones, con procesos de investigación en curso, según expresaba el Inspector nacional García y García, nombrado en 1879. (Sanchez Loria, Del Moral, 1917T VIII, pp179-180)

Sin embargo la década del 80 marcará ciertos cambios, que se manifestarán en el aumento progresivo de escuelas provinciales y de los alumnos que concurrían a ellas.

Tabla n°5
Número de escuelas y alumnos en Tucumán 1880-1884

Año	Escuelas	Alumnos
1880	41	3817
1881	47	4403
1882	65	5.816
1883	81	7.047
1884	89	8.284

Fuente :Cuadro elaboración propia en base a Informes de Inspección.

Las causas de estos cambios fueron la acción de la Inspección General de Escuelas, el aumento de las partidas de los presupuestos provinciales y la presión ejercida por el gobierno nacional exigiendo las condiciones legales necesarias para regularizar los aportes de las subvenciones nacionales destinadas a educación.

La reglamentación vigente en el periodo mantuvo los contenidos básicos de la escuela elemental de la primera mitad del siglo XIX: aritmética, escritura, contenidos de doctrina cristiana, lecciones de moral y oraciones religiosas; pero también se incorporaron conceptos básicos de historia y geografía de la Republica y principios de la Constitución Nacional. Los contenidos religiosos y patrióticos aparecen equiparados en su tratamiento, entendidos como rituales necesarios. En forma muy lenta y paulatina, los segundos fueron desplazando a los primeros en importancia y extensión, dependiendo la profundidad de su enseñanza, de la formación de los preceptores-maestros. Estos contenidos ponían de manifiesto que la escuela de aquel periodo se proponía principalmente la moralización de las costumbres, la imposición de mecanismos de control social y la definición de los roles de género en función de los modelos de varones y mujeres que la sociedad de la época expresaba.

Desde lo metodológico, aquella etapa se caracteriza por una verdadera querella de métodos, con prácticas reiterativas, dominada por la repetición y la memorización, aunque al final de esos años, hacia 1884 el Inspector Lema expresaba *"que se iban abandonando los métodos rutinarios, que estaban arraigados en la mayor parte de los maestros y se sustituían por los racionales"*(Lema, B 1924pp45-49)

Estas debilidades en la enseñanza se atribuían a la escasa formación de preceptores, sus exiguas remuneraciones y la falta de espacios de formación, situación que se revertirá medianamente después de la creación de la Escuela Normal Losniños y las niñas estaban sometidos a una estricta disciplina y, si bien hasta 1870,seimponían castigos corporales, las disposiciones insistían por una actitud persuasiva.Se recomendaba a los preceptores y maestros evitar que los alumnos fueran sometidos a la vergüenza de los castigos corporales. La disciplina era estricta en cuanto a comportamientos, modales, cumplimiento de horarios y todo tipo de acciones a la entrada y salida de las escuelas.

La educación, que hoy llamamos secundaria, tuvo su primera institución en la provincia en 1854 con la creación del Colegio San Miguel en la sede del ex convento Mercedario, siendo dirigido durante los primeros años por MrBuessard y D José María Rojas. Pero la iniciativa se mantuvo hasta 1857 por la ausencia de

los directores. Una segunda etapa del Colegio estará a cargo de Amadeo Jacques, doctor en Letras y Licenciado en Ciencias de la Universidad de Paris, declarado republicano, que llegó a la provincia comisionado por el Ministerio del Interior de la Nación para explorar el Chaco y Tucumán. Jacques se hará cargo del Colegio en 1858, proponiendo un plan de estudios para la enseñanza secundaria de cinco o seis años; estando la enseñanza a cargo del director la ciencias físico matemáticas y parte de los estudios literarios, Amadeo Baudry, quien no poseía un dominio del conocimientos específicos y José Acha, responsable de Literatura e Historia Natural; mientras que los contenidos religiosos eran impartidos por un sacerdote. Su propuesta,fundamentalmente, no era formar sabios pero sí hombres útiles y prácticos para aprovechar la riqueza de su suelo natal. El Colegio empezó a funcionar con 44 alumnos de la escuela primaria, 11 del secundario inferior, 9 del secundario superior y 55 de la escuela primaria gratuita. El Colegio poseía una biblioteca y un gabinete de física y alcanzo cierto prestigio, valorado por Germán Burmeisteren la visita que hiciera a la provincia en 1859. A sus aulas asistían estudiantes provenientes de Salta pero la asistencia de quienes abonaban la matricula fue disminuyendo. Esta situación y argumentos expresados por Jacques, referidos a la indiferencia de los padres y a la ocupación de la sede del Colegio por soldados fueron razones por las que el rector presentó su renuncia indeclinable a la dirección, y el Colegiofue cerrado. Hubo intentos posteriores de reabrirlo con la asistencia de los jesuitas de Córdoba pero los mismos se vieron frustrados.

Puede considerarse que el Colegio Nacional fundado en 1864 fue la continuación del Colegio San Miguel en lo que a educación secundaria se refiere, como también desde la perspectiva de los sectores sociales que asistieron a sus aulas. Po lo tanto su dependencia de la nación como el plan de estudios entonces implementado marcaron una ruptura con el antiguo colegio, como lo explica Daniel Jiménez. Tomando el modelo del Colegio Nacional porteño, el Colegio adoptó su estructura de funcionamiento, pero en sus inicios afrontó dificultades propias de la escasez de recursos, de los problemas edilicios y de una deficiente formación de sus ingresantes, a quienes se les exigía una prueba de suficiencia (Jiménez, 200, p.127).Si bien los colegios nacionales se proponían la formación de las elites dirigentes y el desarrollo de estudios preparatorios para la universidad, se contemplaba además el acceso de estudiantes de los sectores medios y carenciados,para lo que se otorgaron becas y se estableció un internado. El sistema de becas no funcionó en el Colegio de Tucumán porque los montos eran escasos, la selección arbitraria, los alumnos becados no lograron integrarse yel internado tampoco tuvo buenos resultados por cuestiones económicas. La formación de los estudiantes estuvo sujeta al plan de estudios del Colegio

Nacional de Buenos Aires, cuyo director,desde 1863,eraAmadeo Jacques. Dicho plan contemplaba una sólida formación preparatoria humanística, con un 30% de materias ligadas a las ciencias exactas, con conocimientos de matemática, química y física, en un intento de aunar la educación preparatoria para los estudios superiores con nociones científicas, como se proponía el educador francés. En las primeras décadas a partir de su fundación, el Colegio en Tucumán impartió nociones de operaciones topográficas, gestionó laboratorios de instrumentos de física y química, propuso la creación del departamento de Agronomía y de gabinetes de historia natural. Pero el Colegio no estuvo ajeno a las luchas políticas y los conflictos personales, situación que no era exclusiva del mismo y de derivaba de su escasa institucionalidad, ya que los nombramientos y los ceses en los cargos dependían de las autoridades nacionales, sujetos a los vaivenes políticos. Durante el rectorado de José Posse (1870-1883), el Colegio implementó los cursos de derecho, que fueron el antecedente de la Facultad de derecho que se creará más adelante. Estos cursos,queno contemplaban presupuestariamente el derecho Constitucional a pesar de su importancia, se incorporaron en el sexto año de los estudios preparatorios. En ese período, se concretaron dos iniciativas: la escuela nocturna para adultos y la escuela preparatoria, para asegurar la buena formación primaria de los alumnos que ingresarían a primer año. A pesar de las resistencias que Posse tuvo que enfrentar durante su gestión, supo impulsar criterios renovadores en la enseñanza, patrocinando el nombramiento de FedericoSchickendant como profesor de Química, quien había sido recomendado por Burmeister, y le manifestaba a su amigo Sarmiento la necesidad de incorporar al Colegio profesores de física y matemáticas, comotambién de latín y castellano,“*para sacar este ramo del poder de los clérigos”*(Posse, 1870).Posserepresentaba las ideas delliberalismo laico,que una década después se plasmaría en la formulación de la ley provincial de educación a la que hemos aludido. Los años de fines de siglo estuvieron atravesados por algunos inconvenientes de funcionamiento, especialmente edilicias,porcuestiones políticas y por los escasos índices de egreso, cuestión que se reiteraba desde la fundación del colegio. Sin embargo, sus profesores y egresados fueron destacados profesionales, docentes y hombres públicos de la provincia, como en el caso del sabio Miguel Lillo.

La creación de la Escuela Normal en 1875 fue un punto de inflexión en la formación del magisterio en la provincia, aunque su impacto no fue numéricamente relevante a corto plazo, porque recién a fines del siglo XX, un alto porcentaje de los docentes de las escuelas fiscales serían egresados normalistas. Esto se puede corroborar con los datos del Censo Escolar Nacional de 1883-1884, que registró en Tucumán un total de 87 escuelas fiscales y

particulares,lasque contaban solamente con 5 maestros y 3 maestras diplomados en escuelas normales del país.Recién en las primeras décadas del siglo XX la situación empezará a revertirse, y en 1927, sobre 1263 docentes en la provincia, 1203 contaban con título habilitante. (Actas de la Asamblea Legislativa, 15/4/1928, Mensaje del Gobernador, p. 35).

La Escuela Normal contribuirá a un paulatino proceso de profesionalización y feminización de la docencia.La escuela se instaló en el *predio de la escuela Avellaneda y el sitio contiguo al norte*. Estaba dividida en dos departamentos: un curso normal y una escuela de aplicación, el primero de dos años y el segundo de cuatro, destinada a educar "*en mejores condiciones que la actual un número considerable de niños."*Dos años después de su fundación, el curso normal fue elevado a tres años, "*pues la escuelas primarias no proporcionaban el nivel de conocimientos suficientes para el ingreso, de quienes cumplido este ciclo, aspiraban a seguir la carrera de magisterio"*, como lo expresa Rodolfo Cerviño (Cerviño,1970, p.20). El mismo año de la fundación de la Escuela Normal, mediante la reglamentación del año escolar, el Gobierno de la Provinciaestableció la división de las escuelas en tres secciones, con el fin de posibilitar la concurrencia de maestros y auxiliares por turnos trimestrales y con goce de sus sueldos, para recibir instrucción pedagógica. Una detallada serie de disposiciones ordenaba la asistencia de los preceptores y sub preceptores de las escuelas oficiales a las capacitaciones,con el compromiso de aplicar lo aprendido en cuanto a organización de la escuela, teoría pedagógica, métodos para la enseñanza de la aritmética y de lectura y escritura (Fierro, 1910, sin foliación). También se implementaron becas y exámenes para aquellos preceptores en ejercicio que no pudieren asistir a los cursos pedagógicos (Ley Nº 396, junio de 1875, en Cordeiro, Viale,1910, T.V, pp. 119-120).

Los primeros directores de la Escuela fueron los hermanos George y John Sterns. El primero estuvo a cargo cinco meses y luego reasumió la titularidad de la Escuela Normal de Paraná, siendo reemplazado en Tucumán por su hermano John hasta diciembre de 1877. Los Sterns eran maestros normales recibidos en Chicago. George era un liberal protestante que había sido seleccionado por Sarmiento para organizar la Normal de Paraná. Durante su breve estadía en Tucumán, en la ocasión de la apertura del Departamento de Aplicación de la Escuela Normal, comunicaba a la población las características de la escuela que abría sus puertas. La escuela estaba destinada a niños y niñas de seis años. El plan de estudios de la instrucción primaria incluía "el conocimiento de *las letras y progresando gradualmente a los estudios de geografía, aritmética, gramática y álgebra, incluso algunas nociones sobre ciencias físico naturales*." En relación a

otros aspectos de la tarea escolar, el director expresaba que "*…la enseñanza será gratuita y se les proporcionaría a los alumnos libros y útiles necesarios. Las horas de asistencia serán por ahora, desde las ocho hasta las diez de la mañana, y desde las doce del día hasta las tres, todos los días hábiles menos el sábado*." Los días sábados, en horas de la tarde, los alumnos recibirían instrucción en la religión. El director invitaba a los padres a concurrir a la escuela para conocer los métodos y los arreglos del edificio (Diario *La Razón*, 1875,Nº 465,p. 3). En este aspecto,la Escuela Normal de Tucumán compartía la importancia que el normalismo asignaba a la religión, conservando su enseñanza, aunque impartida fuera del horario escolar. La cuestión religiosa no planteaba ninguna discrepancia, y de hecho los profesores participaban en los Te Deum en la Iglesia Matriz para festejar el 25 de mayo y el 9 de julio. En otra circunstancia, el Gobernador invitaba al personal docente y alumnos "*…para que lo acompañen a las estaciones en la Iglesias."* (Cerviño, 1970,p. 106).

Durante la gestión de John Sterns,el testimonio de un alumno consideraba que su acción en la escuela no había estado a la altura de lo que se esperaba, teniendo en cuenta su procedencia y formación. Solo había quedado el recuerdo sus clases de gimnasia sin aparatos, ya que introdujo "*ejercicios calisténicos metodizados, enseñados simultáneamente a todo el curso […] cuando estábamos acostumbrados a las pruebas en la barra, en el trapecio y demás aparatos que constituían la gimnasia francesa que se daba en los colegios nacionales*." Refiriéndose a los dos hermanos Sterns, José Fierro expresaba que"*eran maestros primarios y no respondieron a las aspiraciones del gobierno*." (Fierro, José, 1925, p. 5). George Sterns permaneció cuatro años como director de la Escuela Normal de Paraná y, según Adriana Puiggrós, fue reemplazado por José María Torres, porque"*ni la sociedad entrerriana ni el gobierno nacional soportaron su liberalismo"*(Puiggrós, 1996. P. 70). Podríamos pensar que tampoco la sociedad tucumana estuvo preparada para el avance de las ideas liberales del maestro norteamericano.

Sin embargo, lostestimonios de la prensa expresaban un buen rendimiento de los alumnos en los exámenes de 1877, y los contenidos examinados evidenciaban una formación completa que abarcaba conocimientos de aritmética, historia, gramática castellana, dibujo, álgebra, geometría, química, física, historia, higiene, pedagogía y teneduría de libros, física, educación cívica, pedagogía práctica, historia de la edad media, historia natural, historia argentina y química. En cada asignatura se enseñaban los principios generales relacionados con la práctica. Existían ciertos baches de principios generales en asignaturas como física y química, atribuidos a la carencia de gabinetes de física y química. Ese año se graduaban los primeros maestros normales (*La Razón*, 1877, Nº779, p. 2).

Pero se formulaban reclamos por la falta de profesores, la edad avanzada de los que estaban a cargo y la escasa comodidad de las aulas y otros espacios del edificio, situaciones que revelaban las condiciones críticas en que se desarrollaba la educación. Una opinión de este tipo fue expresadaporJosé Fierro, en la ocasión en que Paul Groussac fue nombrado director de la escuela, en 1878. Su gestión inicial se concentraría en establecerelorden y una estricta disciplina, con un trato despótico, pero que logró imponer una notable organización de la escuela(Fierro, José, *La Gaceta*, 1928,p. 4).El nuevo director se hizo cargo de la enseñanza de matemáticas, física, literatura, Historia universal y cosmogonía, y planteó nuevas orientaciones conducidas por él mismo, como los cursos de Moral Histórica y de Pedagogía. Los cursos de Moral Histórica, cuyas clases se publicaban periódicamente en *La Razón* (*La Razón,1878,*n° 824, p 2), y las clases de Pedagogía fueron calificadas *como "la biblia de los normalistas tucumanos"* (*La Gaceta*, 1925, N°4054, p 5)Groussacpropuso metodologías alternativas a la enseñanza memorística y libresca, proponiendo la iniciativa y la improvisación -entendida como creatividad- en los futuros maestros *(La Gaceta*, 1925,N°4054, p. 5). Según testimonios de la época,fueron*"suprimidas las cartillas, la anagnosis, los cartones y los silabarios, ahora los niños leían de corrido, sin el previo y martirizante aprendizaje del abecedario y del silabeo…"* La enseñanza de las operaciones aritméticas también fue renovada, incorporándose "*el cálculo mental rapidísimo y lecciones sobre objetos*." Estas innovaciones influyeron en la enseñanza primaria de la provincia, dando lugar "*al sistema simultáneo, la abolición de los textos catequísticos y el inicio de la enseñanza razonada"*(Fierro, 1910, Sin foliación). Otras innovaciones introducidas en la Escuela Normal fueron los cursos mixtos, que generaron tanta alarma como cautela en los padres de familia, pero eso no limitó la asistencia de los alumnos de la ciudad y de otras provincias.

El impacto de la Escuela Normal en las escuelas de la provincia aparece en los informes de los Inspectores de 1877, 1880 y 1884. En el primero, Belisario Saravia aludía a los conocimientos adquiridos por los alumnos en los cursos de la Escuela Normal y a los exámenes que habían permitido alcanzar el título de maestros a aquellos que estaban en ejercicio. En 1880, de las veinticuatro escuelas fiscales, ocho estaban a cargo de maestros con títulos obtenidos en la Escuela Normal, y el resto "*eran maestros antiguos y contraídos, que sumaban su experiencia a las nociones adquiridas en los cursos de la Escuela Normal*." En 1884, a propuesta del inspector Delfín Jijena, se aprobaba la realización de las conferencias pedagógicas "*para contribuir al mejoramiento de las escuelas y elevar el nivel de la instrucción pública*." Los aspectos principales a tratarse eran el "*estudio de los métodos más sencillos y aventajados para la enseñanza primaria,*

así como el de las medidas disciplinarias que deben aplicarse entre los niños." Se llevarían a cabo quince días antes de la apertura de las escuelas, bajo la dirección del Jefe del Departamento de Escuelas; su objetivo principal era uniformar los métodos de enseñanza de todas las escuelas, desarrollando los sistemas de instrucción más prácticos y modernos (Cordeiro, Viale,1916, T. VI, p. 588). Los preceptores de las escuelas municipales de la Capital accedían a sus puestos mediante un examen sobre los distintos ramos del plan de estudios, y se les exigía ser maestros y maestras formados en las Escuelas Normales de la República "…*prefiriéndose a los egresados en esta ciudad."*(Digesto Municipal, Tomo I, 1924,pp. 336-337).

Podemos decir que, antes de la creación de la Escuela Normal, la preocupación dominante de la distintas gestiones políticas estaba centrada en la creación de escuelas, garantizar la concurrencia de los niños y proveer lo mínimo necesario para su funcionamiento, no sin desconocer que había cierta preocupación por la formación, especialmente en relación a la buena conducta y a la moralidad, de los preceptores. Pero el normalismo centró los intereses en el maestro, preceptor, profesor o especialista, y en la necesidad de garantizarle una formación profesional. Esto impactó en las escuelas primarias con la implantación del sistema simultáneo de enseñanza, la abolición de los métodos catequísticos y el inicio de la enseñanza razonada (Album General, 1916, sin foliación). La creación de la Escuela Normal fue un ariete en la articulación y retroalimentación de los distintos niveles del sistema educativo en formación.

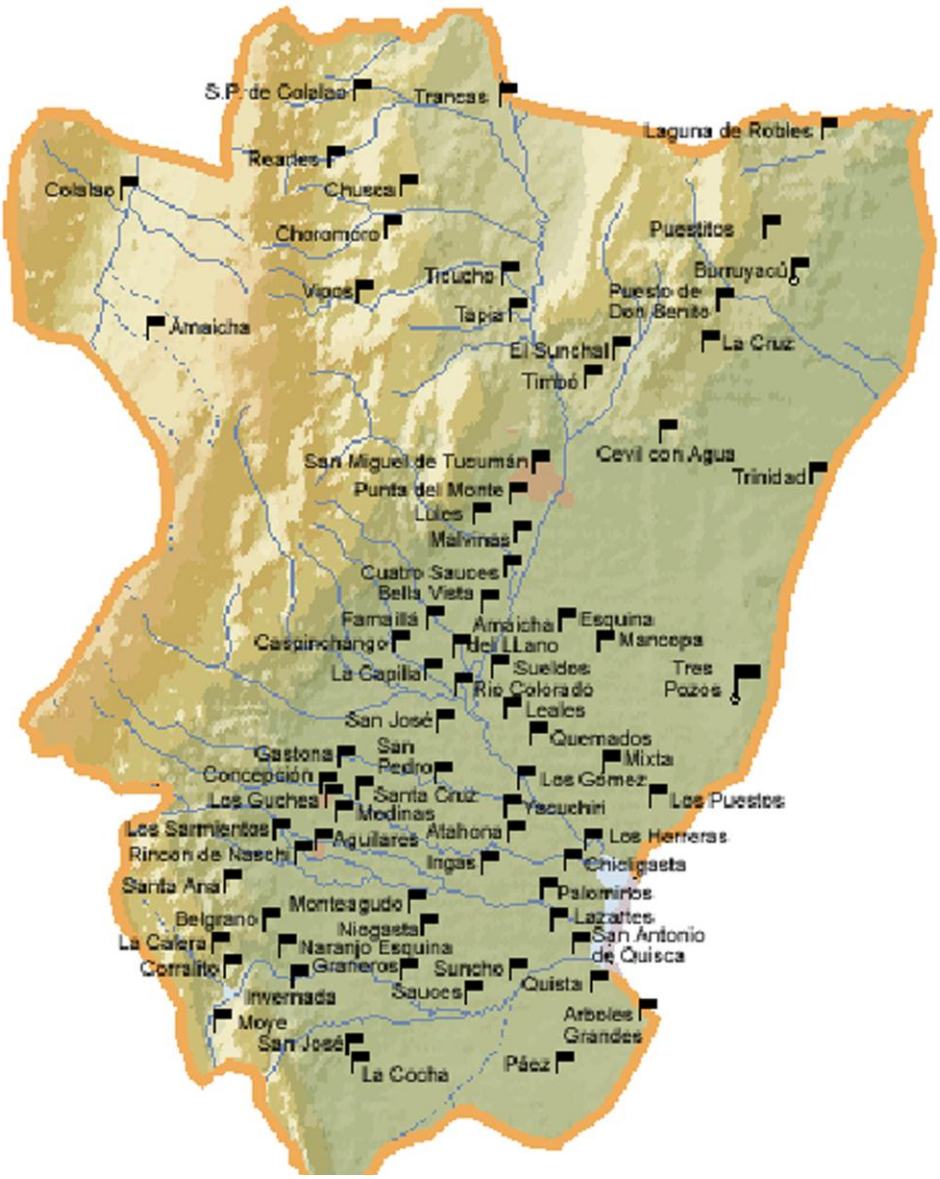
Es importante señalar que en este periodo se llevó a cabo el primer intento de desarrollo de estudios superiores en la provincia, con la creación de los Cursos Libres de Derecho, por iniciativa del rector del Colegio Nacional, Benjamín Villafañez. Dichos cursos empezaron a funcionar en 1872, con la idea de crear una universidad en el norte del país.Y debemos agregar la creación de la Facultad de Jurisprudencia y Ciencias políticas, creada por disposición provincial en 1875, permaneciendo hasta 1882, en que cerró por razones económicas y por falta de reconocimiento nacional (Páez de la Torre, 2004, pp. 12-17).

Hemos señalado las realizaciones de los distintos niveles de la educación en la segunda mitad del siglo XIX. Si bien no conformaba un auténtico sistema educativo, creemos que hacia fines de 1880 estaban dadas las condiciones para la conformación del mismo. Esas condiciones se expresaban en la existencia de una infraestructura básica,constituida por los establecimientos escolares en todo el ámbito de la provincia. Asistimos a un aumento de las escuelas públicas y a la disminución de las privadas,lo que nos revela el tránsito de una situación de casi inexistencia de todo sistema educativo público a la implementación de una

escolaridad sostenida por el estado. Otra de las cuestiones fundamentales, así entendida por los hombres de gobierno, era la necesidad de contar con fondos específicos y permanentes destinados a la educación, para que ésta no estuviera sujeta a los avatares políticos circunstanciales. De esta manera, la educación pública comenzaba a recibir, con cierta regularidad, el aporte de fondos provincialesy nacionales-por la Ley nacional de Subvenciones-, además de los recursos municipales.

La mejora del financiamiento educativo estuvo acompañada de una lenta pero sostenida formación de uncuerpo de especialistas en el ámbito de la docencia y la inspección, por lo que al final del período se estaba conformando una más sólida estructura docente. Hacia 1883, la sanción de la Ley de Educación de la Provincia proporcionó el marco jurídico necesario para que se iniciase, coincidentemente con las políticas nacionales, un proceso de despegue de la educación primaria. Estas realizaciones daban cuenta decierta coincidencia de objetivos entre los diversos sectores políticos e intelectuales, en cuanto a la importancia asignada a la educación como vía necesaria en el proceso de moralización y control social,y como requisito para la conformación de la mano de obra requeridapara el proyecto económico en curso y de una ciudadanía de carácter restringido.

Figura 4



Escuelas en la Provincia de Tucumán en 1887.
Autor: Dr Pablo Paolasso. Fuentes: Presupuesto General de Gastos de 1887;Informe de la Inspección General de Escuelas 1884. En Cordeiro, Ramón y Carlos Viale (1916), Compilación ordenada de leyes y decretos delPoder Constitucional de la Provinciaquecomienzaen 1852, Tomo X;Mosna, A.E., (1888), Memoria de la ciudad de Tucumán.

Etapa de definiciones en el sistema educativoentreel final del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX. Expansión y diversificación: nuevas escuelas, nuevas orientaciones.

...La decadencia de los últimos años de la Instrucción Primaria es una consecuencia lógica de errores muy comunes y que aún subsisten entre nosotros, teniendo su origen en creencias firmemente arraigadas desde el tiempo colonial por las que se considera a la instrucción como una gracia que los mandatarios dispensan al pueblo y no como la base y fundamento único de nuestro sistema de Gobierno que al pueblo mismo está encomendado velar por su desarrollo, su perfección y mantenimiento.

Delfín Jijena. Inspector de Educación (1880)

En las últimas décadas del siglo XIX, en un contexto de expansión material signado por el desarrollo de la industria azucarera y en un clima intelectual atravesado por la idea de progreso, podemos considerar la Ley de Educación de 1883 como fundante del sistema educativo en Tucumán.

Pero más allá del desarrollo económico marcado por la expansión azucarera en las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del XX, Tucumán estará permeada por las ideas y las acciones de los hombres que conformaron la llamada Generación del Centenario, hombres que, políticamente, pertenecían al orden conservador. Plantearon la idea de una región que apelaba al pasado histórico y a los lazos culturales, etnográficos, arqueológicos, lingüísticos y a una geografía común, sosteniendo un proyecto de progreso y de proyección desde y hacia el Noroeste. A partir de ese concepto, esbozaron y desarrollaron un plan de acción regional que se estructuró en tres grandes líneas de acción: político-jurídico, económico y educativo. Pertenecieron a este grupo de hombres figuras como las de Ernesto Padilla (1873-1951), José Ignacio Aráoz (1854-1941), José G. Sortheix (1873-1954), Juan B Terán (1880-1938), Alberto Rougés (1880-1945), Marcos Rougés (1881-1948), José Padilla (1881-1948), Juan Heller(1883-1950), Julio López Mañan (1878-1922), Adolfo Piossek (1886-1971); Rodolfo Schreiter (1877-1942), Adolfo Rovelli (1882-1970), Miguel Lillo (1862-1931) y Ricardo Jaimes Freyre (1868-1933). Estos intelectuales, que provenían de las más diversas ramas-científicos, juristas, educadores, poetas., planificaron y organizaron bibliotecas, museos, archivos y recopilaciones de tradiciones orales, realizando importantes contribuciones al campo de las ideas. Entre sus mayores creaciones se cuenta la *Revista de Ciencias Sociales*, y en lo educativo su creación más importantefue la fundación de la Universidad. Consideraban a la educación como el instrumento fundamental para afianzar la región y defenderla de la cultura extranjera y masiva (Perilli de C. G, Romero Elba E, 2003,p13). En el

aspecto educativo, Juan B Terán, un destacado representante de esta generación, sostenía que la educación debía separarse de la política para lograr l una escuela y una formación verdaderamente eficaz. Afirmaba que los vaivenes electorales provocaban inestabilidad, trastornos y represalias en la vida escolar,agregandoque la dirección espiritual de la enseñanza suponía la simpatía –*el eros pedagógico*-tarea difícil, porque ella misma es una institución histórica moderna, surgida de políticas de estado. Muchas de las acciones llevadas a cabo en este periodo fueron realizaciones de hombres de esta generación, hombres que actuaron en el Colegio Nacional, en la Escuela Normal, en la Sociedad Sarmiento, en la Universidad, en la política y en casi todos los niveles del sistema educativo en construcción.

En ese contexto de desarrollo económico y cultural, las desigualdades y marginalidades persistían sin embargo en los diversos espacios urbanos y rurales de la provincia, según testimoniaraGeogesClemenceau en sus registros del viaje que realizara a la Argentina en tiempos del Centenario. Al referirse a los alrededores del Ingenio Santa Ana, propiedad de su compatriotaEdmondHilleret, expresaba que*"…las aglomeraciones de las casas obreras son indescriptibles.A ambos lados de la avenida se alinean pequeñas casas bajas donde toda noción de higiene y comodidad parece…desterrada…son guaridas de refugio…las leyes de protección obrera son desconocidas en la Argentina. ...en un descanso vemos…cinco o seis ranchos ruinosos donde prospera la abundante descendencia de los cortadores de caña… Por todas partes se ven chiquilllos, puercos y asnos y demás, viviendo en familia…* (Clemenceau, 1999, pp.162-163).De esta compleja realidad emergían los niños y jóvenes a quienes había que educar en las escuelas y colegios,un desafío que el estado debía encarar.

El sistema educativo ya funcionando a fines del siglo XIX

> *"la Ley había centralizado la dirección de las escuelas públicas"… "organizaba las tareas del personal docente y directivo, uniformando el plan de enseñanza, graduando la extensión de la instrucción que debe darse a los niños con sujeción a los mejores preceptos pedagógicos de indiscutible autoridad, que forman la base de un buen sistema de enseñanza primaria, a la vez que se ha nivelado el programa de las escuelas superiores con la suma de conocimientos exigidos por disposiciones del Ministerio del ramo, para ingresar a los establecimientos de instrucción secundaria que costea la Nación."*

Opinión del Inspector de EscuelasDelfinJijena, sobre la Ley de Educación de 1883

La Ley de Educación de 1883 fue el instrumento fundante del sistema educativo en Tucumán, ya que permitió la expansión de la educación pública durante una década, con una sola interrupción (1890-1893), y estableció el marco legal garantizando el acceso a las subvenciones nacionales. Pero también la consideramos fundante porque significó un paso cualitativo en la organización del sistemay de sus articulaciones con el magisterio, y con los órganos de gobierno y control de la educación. Estableció la gratuidad y la obligatoriedad de la enseñanza primaria de ocho y seis años para los varones y mujeres, respectivamente, y como aspecto novedoso estableció la enseñanza de principios religiosos según los credos de los alumnos, ya que se debían respetar las creencias de los niños ajenos a la religión católica. Cuestión no menor que estaba en consonancia con los aires que se agitaban a nivel nacional.

Los distintos tópicos de la ley abordaban las cuestiones referidas a Distritos escolares; Dirección y Administración; de la Comisión Central; Del Presidente; del Secretario; De los Vocales Inspectores; De las Comisiones de Distrito; De las Comisiones Inspectoras; De los Colegios y Escuelas Particulares; De los fondos Propios de las Escuelas; Del Censo Escolar, de la Bibliotecas Populares, más una serie de artículos adicionales y disposiciones transitorias. Si bien la Ley establecía algunas medidas descentralizadoras en los aspectos referidos a la división de los distritos escolares coincidentes con las municipalidades y en el manejo de los fondos a cargo de los gobiernos municipales; consideramos que el articulado referido a las iniciativas y a la administración y control de los agentes educativos introdujo estrategias dirigidas a la centralización burocrática, con una presencia cada vez más fuerte del estado provincial. Las escuelas particulares también entraban en la órbita de la presente Ley, debiendo los particulares que quisieren establecer colegios particulares sujetarse a las prescripciones que señalaba la misma. Para abrir una escuela particular se requerían condiciones de moralidad, de higiene de los edificios y dar cuenta de los sistemas que se emplearan en la enseñanza, así como la obligación de remitir todos los datos a la Comisión de Distrito para ser elevados a la Comisión Central. La preocupación por la asistencia de los niños a las escuelas también aparecía en la ley, para lo cual se establecía la realización de un censo que registrara la población en edad escolar. Como un medio de educación informal se promovía el establecimiento de bibliotecas populares, apoyadas por asociaciones de los pueblos o ciudades y subvencionadas por la Comisión Central de Educación. La educación de adultos de ambos sexos que permanecieran en cárceles o asilos, debía garantizarse en

ciertas escuelas indicadas por el P.E. Tanto el contenido de la Ley como su aplicación ponen en evidencia las tensiones que se generaron en las décadas posteriores a su implementación. Algunas tienen que ver con las disposiciones sobre la centralización y la descentralización; la inclusión de la religión en la educación y el avance de la libertad de enseñanza. Este último tema es abordado en la Ley, aunque no reglamentado todavía desde una posición laica estricta sino de tolerancia a lo diferente. La Ley expresaba cierta flexibilización, que permite pensar en una sociedad que admitía al menos el respeto por otras creencias.En relación a la instrucción sobre las instituciones republicanas, la Ley expresaba la preocupación por la formación de un ciudadano conocedor del sistema político, en el marco del cual debía ejercer sus derechos y obligaciones. Estas disposiciones se diferenciaban de las anteriores, donde la prioridad estaba centrada en la formación de las buenas costumbres y en la construcción de la moralidad. (Ben Altabef, 2009, pp. 37-61).

Las estadísticas registradas en las Memorias del Ministerio de Educación de la Nación de la década 1880 a 1890(Ramos, 1910), evidencian que el impulso que se había iniciado a principios de la década se mantuvo, ahora amparado en el marco de la nueva ley.

Tabla n°6
Expansión de la escolaridad en Tucumán 1880-1890

AÑOS	ESCUELAS			MAESTROS			ALUMNOS INSCRIPTOS		
	Fisc.	Part.	Total	Fisc.	Part.	Total	Fisc.	Part.	Total
1880	41	15	56	90	25	115	3847	800	4647
1881	47	15	62	100	25	125	4403	700	5103
1882	65	12	77	120	15	135	5816	600	6416
1883	81	10	91	155	12	167	7047	500	7547
1884	86	9	95	160	10	170	7284	1000	8284
1885	95	10	105	189	28	217	8563	1119	9682
1886	110	20	130	256	40	296	10548	1520	12068
1887	109	20	129	224	40	264	11206	1500	12702
1888	113	20	133	230	40	270	12000	1672	13672
1889	152	4	156	300	20	320	17135	390	17525
1890	154	7	161	409	31	440	16288	790	17078

Fuente: Ramos 1910 pp.578.

Los datos del cuadro que antecede nos muestran un incremento de las escuelas, maestros y alumnos que concurrían a las escuelas fiscales, en detrimento de estos mismos indicadores para las escuelas privadas, por lo que advertimos la presencia cada vez mayor del estado en el ámbito educativo. El

impulso señalado tuvo también algún impacto en el ámbito de la Municipalidad de la Capital, que durante la década del 80 sostenía un número considerable de escuelas y que, en opinión del Inspector Mosna, eran “las mejores, las primeras en su categoría, por su organización, disciplina, dirección, métodos y sistemas de enseñanza.” (Memoria Mosna, 1887,p.85). En los ámbitos urbanos, la mayor asistencia femenina puede explicarse porque allí asistían los niños de sectores sociales acomodados. En los ámbitos rurales, en las escuelas de la campaña, –excepción de algunas privadas de niñas- las había de mayoría masculina, situación que durante casi todo el siglo XIX se atribuyó a las distancias que debían recorrer los alumnos para asistir a las escuelas, ala falta de docentes mujeres y a su condición de niñas. Algunos inspectores señalaban que, a pesar de que los niños eran requeridos por sus familias para todo tipo de trabajo, sobre todo los agrícolas, las escuelas tenían mayoría masculina, mientras las mujeres permanecían en los hogares. Ala falta de preceptoras mujeres se sumaba la carencia de locales adecuados, teniendo en cuenta que las disposiciones establecían un espacio para cada sexo. Situación que variaría en la década de los 90,cuando el número de alumnos matriculados varones y mujeres se equipararía. Pero las inasistencias frecuentes continuarían siendo un grave problema, el que,según los miembros de la Comisión Central de Educación se debía a las enfermedades palúdicas, al escaso interés de los padres de familia que alejaban a los hijos de las escuelas para ocuparlos en tareas varias, y a la negligencia de las autoridades.

Tabla n°7
Número de escuelas, alumnos y alumnas de la Capital.1881-1887

Año	Escuelas	Alumnos	Alumnas	Totales
1881	10	864	1273	2.137
1882	10	952	1581	2533
1883	14	1172	1773	2945
1884	13	1241	1991	3232
1885	16	1333	1820	3853
1886	19	1560	2131	3621
1887	18	1572	1762	3334

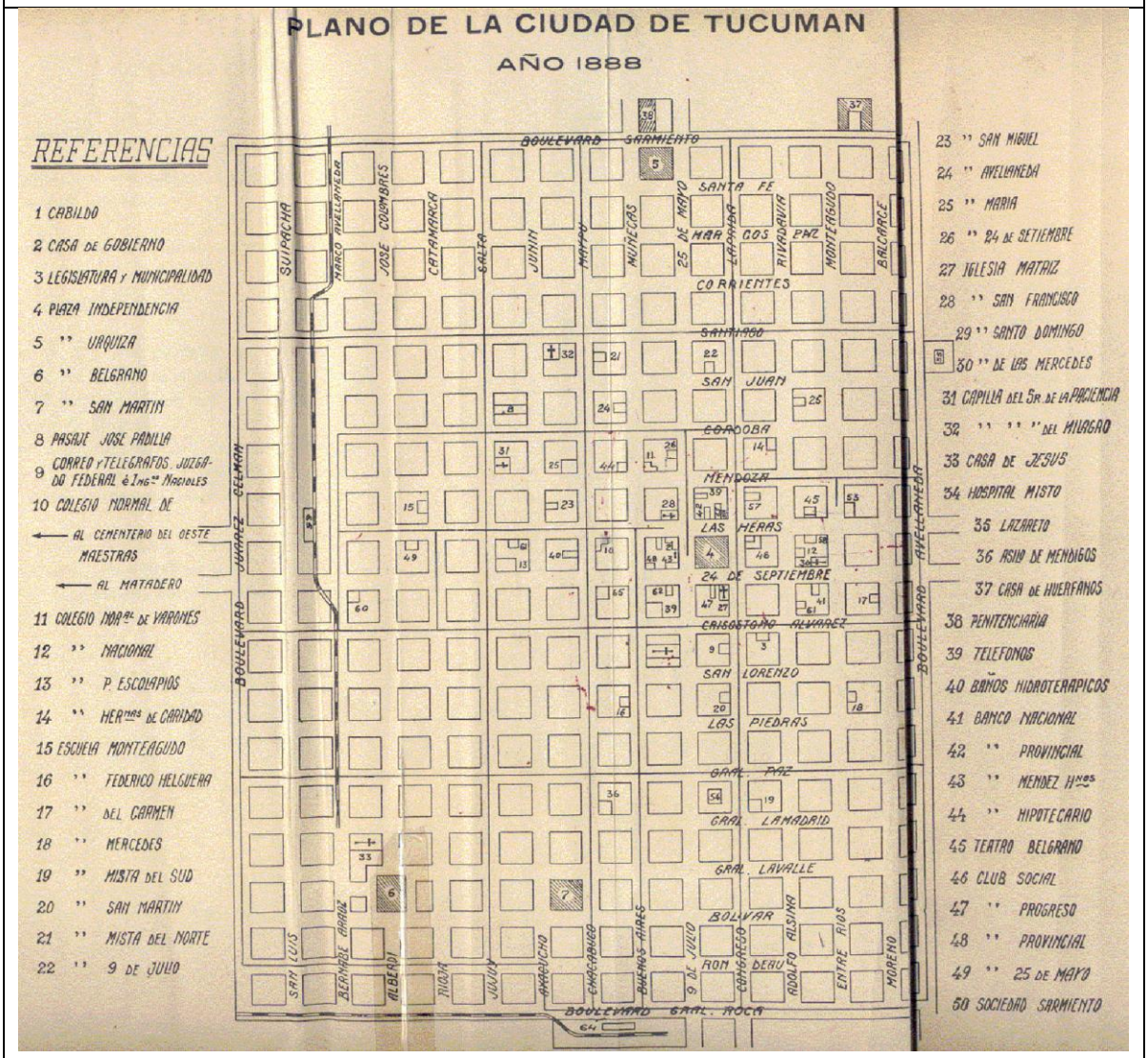
Fuente: Memoria del Departamento Ejecutivo. Municipalidad de la Ciudad de Tucumán 1887

La Municipalidad de la Capital subsidiaba a siete escuelas particulares de instrucción elemental de ambos sexos. Este número había disminuido en relación a la etapa anterior, en que la crisis de las escuelas públicas había incidido en el aumento de las particulares.

Tabla n°8 Escuelas particulares mixtas subsidiadas en la Capital. 1887	
Nombre de la Escuela	Número de alumnos
Colegio San José de Calasanz	468
Colegio Nuestra Señora del Huerto	355
Escuela de San Francisco	122
Escuela de Santo Domingo	130
Escuela de la Capilla de Jesús	63
Escuela de la Banda (nocturna)	47
Escuela de Doña Petrona de Juárez	53
Fuente: Memoria del Departamento Ejecutivo. Municipalidad Ciudad de Tucumán,1887.	

Si bien la inscripción en las escuelas privadas registraba la concurrencia de 1820 alumnos, las memorias del Departamento Ejecutivo de la Municipalidad de la capital señalaban que la asistencia real había sido de 1123 en el período escolar 1887. En el ámbito privado, como en el estatal, se reiterabaesta diferencia entre los alumnos inscriptos y los asistentes, tema que persistirá hasta el nuevo siglo.

Figura 5



Plano de la Ciudad de Tucumán con los edificios públicos, colegios y escuelas
Fuente: Album del Centenario

Desde mediados de la década de 1890 se reinició la expansión educativa en número de establecimientos y alumnos, mientras que las medidas de orden administrativo y de funcionamiento fueron definiendo el sistema educativo provincial. Con estas medidas empezaron a evidenciarse las debilidades ylimitaciones de la ley de 1883. El Gobernador Lucas Córdoba (1895-1898; 1901-1904) planteó la necesidad de actualizar la legislación educativa, pero no logró la

aprobación de los proyectos de leyes de 1896 y 1902. Sin embargo, con la colaboración de su ministro Soldati,[9]encaró una serie de reformas para corregir la mala distribución de las escuelas en la campaña y en la capital. Es interesante precisar que las escuelas primarias se dividían en graduadas y superiores,las que impartían seis y cinco años de enseñanza respectivamente; y elementales e infantiles, encargadas de la educación durante los primeros cuatro grados de la escuela primaria. Entonces se disminuyó por decreto el número de escuelas graduadasque no tenían población de cuarto grado, transformándolas en elementales; y otras,indebidamente calificadas como elementales,pasaron a la condición de escuelas infantiles, teniendo en cuenta su inscripción, asistencia media y la existencia o no de grados superiores que determinaban su categoría. Según sostuvo el Gobernador, estas modificaciones permitieron un ahorro considerable al erario público,estableciendo 38 escuelas que podrían educar a 40.000 niños. Entre otras medidas, fundó la Inspección Escolar en 1897, función para la cual nombró al educador Maximio Victoria, quien introdujo el sistema de concursos para el acceso a los cargos docentes.

El proceso de expansión de la escolaridad pública se reflejó en la continuidad del crecimiento, ya señalado para la década anterior, de las escuelas fiscales, de alumnos yde maestros, en detrimento de las escuelas particulares, como lo expresa el cuadro siguiente:

Tabla n°9
Expansión de la escolaridad en Tucumán 1891-1900

AÑOS	ESCUELAS			MAESTROS			ALUMNOS INSC.		
	Fisc.	Part.	Total	Fisc.	Part.	Total	Fisc.	Part.	Total
1891	150	7	157	390	31	421	15412	770	16182
1892	109	10	119	242	41	283	13049	1171	14220
1893	112	8	120	242	27	269	11388	937	12325
1894	126	11	137	271	43	314	12900	1266	14166
1895	149	14	163	304	59	363	15250	1456	16706
1896	200	17	217	315	70	385	18072	1370	19442
1897	211	21	232	337	74	411	21284	1379	22663

[9] La acción del Ministro Soldati fue elogiada por Alejandro Carbó en la Cámara de Diputados de la Nación. En Mensaje de Córdoba a la Legislatura de la provincia 1/11/1897. En Sánchez Loria y del Moral (comp.1917),XXI. P. 351.

1898	222	23	245	336	69	405	30550	1623	32173
1899	221	19	240	350	61	411	30733	1406	32139
1900	223	17	240	369	66	435	28813	1304	30117
Fuente: Ramos,1910, p.579.									

En cuanto a la distribución espacial de las escuelas en el ámbito provincial, en 1895 en la Capital había 17 escuelas fiscales; en Monteros, 12 escuelas,y en el tercer Distrito 115; funcionaban 14 escuelas privadas en toda la provincia y 2 anexas a las escuelas normales en la Capital. También funcionaban 3 escuelas nocturnas en la Capital y 1 en Concepción.

Analizando las estadísticas sobre la escolaridad en la nación y las provincias, hacia el año 1900 Tucumán registraba que el 64% de la población en edad escolar –de 6 a 14 años- asistía a las escuelas, un 61% del total en las escuelas públicas. En una perspectiva comparada, estas cifras ubicaban a Tucumán después de la Capital de la República y de la provincia de Buenos Aires. La provincia registraba la más importante asistencia media de todo el país, después de la Capital, cifras significativas y reveladoras del proceso de consolidación del sistema encarado desde el estado.

En su estudio sobre las relaciones entre la industria azucarera y la escolaridad, Lucía Vidal considera que esa actividad económica contribuyó al sostén de la educación pública, indirectamente a través del régimen impositivo y directamente mediante la creación de las escuelas en los espacios de los ingenios. Estas acciones fueron realizadas a requerimiento del Estado, y por la necesidad de mano de obra, sobre todo en las etapas de la zafra, que movilizaba migraciones de trabajadores de las provincias vecinas. En las primeras décadas del siglo XX funcionaban 53 escuelas en las áreas de influencia de los ingenios.[10]

La expansión cuantitativa ponía en evidencia las preocupaciones de los sectores dirigentes por reducir el analfabetismo e imprimir en las poblaciones ciertas pautas de moralidad y de conciencia ciudadana. Estos principios se expresan en las voces de funcionarios como Delfín Jijena, quien expresaba en el periódico *La escuela* que se habían concretado algunas acciones en el campo de la educación, como el establecimiento de bibliotecas populares,la construcción de algunos edificios escolares, los cursos de formación para los maestros y la regularización de las rentas. Sin embargo,Julio P Avila, en un artículo publicado en

[10] Este tema es desarrollado en el capítulo 3 de este libro.

1895 en *Tucumán Literario*, afirmaba que "*la educación no progresaba",* y atribuía la situación a una deficiente legislación escolar ya la anarquía administrativa, derivada de la autonomía de las escuelas dependientes de las municipalidades, que se manejaban como "tres *estados autonómicos"* (Monteros, Capital y todos los demás departamentos) "*que hacen de sus escuelas el reflejo de sus propias ideas y sentimientos reforzados todos con la interpretación que cada uno da a las disposiciones constitucionales. En lo único en que no hay discusión es en el modo y forma de cobrar la subvención".* Otras de sus apreciaciones tenían que ver con el estado deficiente de las casas donde funcionaban las escuelas, la escasa formación de la mayoría de los maestros; la exclusión de cobertura a los docentes de las leyes jubilatorias y la reducción de la población escolar en esos años. Estas deficiencias se agudizaban porque *"en cualquier parte de la provincia donde toma incremento la industria azucarera allí muere la escuela indefectiblemente…porque los alumnos se transforman en peones de los cañeros y el maestro en apuntador de los jornales de sus ex discípulos...."* Seguía estando presente el tema del trabajo de los menores, cuestión reiterada a lo largo del siglo y en las primeras décadas del siglo XX(Avila, 1893, pp. 300-303). Algunas voces oficiales también cuestionaban el optimismo que había generado ley de 1883, como en el caso del Inspector Adolfo Antoni, quien al analizar la situación educativa de la Provinciaafirmó que se encontraba en "*un estado relativo", ya que"...según un cálculo aproximado de 1895, Tucumán cuenta con 44.978 niños en edad escolar, de los que sólo asisten a nuestras escuelas 16.000...*" (Antoni, 1898. pp 1-2).

Tales críticas fueron advertidas por las autoridades, que tomaron medidas para la reorganización administrativa, transformando el Consejo de Instrucción Pública en Consejo General de Educación y poniendo a su cargo todas las escuelas municipales de Monteros y de la Capital, ante su explícito pedido por el ahogo financiero que estaban atravesando y respondiendo a las demandas de centralización. Y en 1902, la "Sociedad Amigos de la Educación" solicitaba la intervención del gobierno para que se hiciera cargo de sus bienes, los que pasaron al ámbito del Consejo General deEducación, concluyendo su accionar como persona jurídica.

Dos aspectos aparecen como recurrentes en las preocupaciones de las autoridades en relación a la educación en aquellos años. Se trataba de la disponibilidad de los fondos destinados a la educación y del estado de los edificios escolares, ya que el mejoramiento de estos incidiría en la calidad educativa. En relación a los fondos destinados a la educación, los informes del Consejo Nacional de Educación admitían ciertas dificultades de la nación para

pagar las subvenciones nacionales, pero reconocían negligencias en las provincias al no solicitarlas a tiempo para impedir los atrasos.En el caso de Tucumán, a estas irregularidades, se sumaba la situación de su economía dependiente de la industria azucarera, sometida a los vaivenes por las recurrentes crisis que incidían en las recaudaciones fiscales e impactaban en los presupuestos. En relación a los edificios escolares, los informes de inspectores, las memorias de los ministros y las voces de los gobernadores reiteraban la necesidad de encarar la construcción de edificios escolares, ya que la mayoría eran casas alquiladas a particulares que no reunían las condiciones para un buen funcionamiento. A fines de siglo, la provincia contaba con solo 17 edificios fiscales sobre un total de 116 escuelas funcionando, todas en regular estado y solo una escuela nueva en La Cocha, sin concluir su construcción. En 1895, con la creación por decreto de la Comisión Central de Edificación Escolar, encargada de articular las acciones entre el gobierno nacional, provincial y municipal, se avanzó en encarar el tema de la construcción de los edificios escolares. Florencia Murillo explica que,en 1888, durante la gobernación de Lídoro Quinteros, se dictó la Ley 576 destinando fondos para la construcción de escuelas, dando un impulso inicial a este tema.[11](Murillo, 2012) A pesar de los intentos, un año después solo estaba en construcción la escuela de La Cocha. [12]

[11]La ley establecía la construcción de escuelas graduadas en Medina, Aguilares, Concepción , Santa Ana, Graneros, La Cocha, Lamadrid, Monteagudo, Bella Vista, Lamadrid, Lules, Trancas, San Pedro de Colalao, Villa Alberdi (Naranjo Esquina) y Alderetes. Se fundarían escuelas urbanas en Estación Lules, Villa Quinteros, Tafi Viejo, Tapia, Vipos, Alurralde, Tala, Villa Juárez Celman, Yerba Buena, Burruyacú, Villa de Leales, La Ramada y San Antonio de Quisca; y se construirían escuelas rurales en las localidades de Capilla de Lules, Ovanta, Los Garcia, San Miguel, Pacará Pintado, Tafi , Los Gutiérrez y Santa Cruz.

[12]Suayter, M A y colaboradoras, 1993, Historia de la educación pública en Tucuman,1880-1945. En Puigros, A (dirección), Historia de la Educación en la Argentina Tomo IV, Galerna, Bs As. Las autoras analizan los intentos presupuestarios oficiales y los aportes privados para erigir edificios escolares, sin éxito en el periodo.

Figura 6

Escuela Infantil Los Guchea. Medinas,Dto de Chicligasta.
Foto: Colección de Elena Perilli de Colombres Garmendia

La época más fructífera en la construcción de edificios públicos fue el Gobierno de Luis F.Nougués (1906-1909), cuando se edificaron las escuelas Bernardino Rivadavia (denominada Urquiza), Federico Moreno, y Bartolomé Mitre, que se iniciaron en 1907. En 1904 se había iniciado la construcción del Colegio Nacional Bartolomé Mitre.que se concluyó en 1915, siendo la primera escuela secundaria con un edificio de tal envergadura. (Murrillo,2012, pp 60-61)

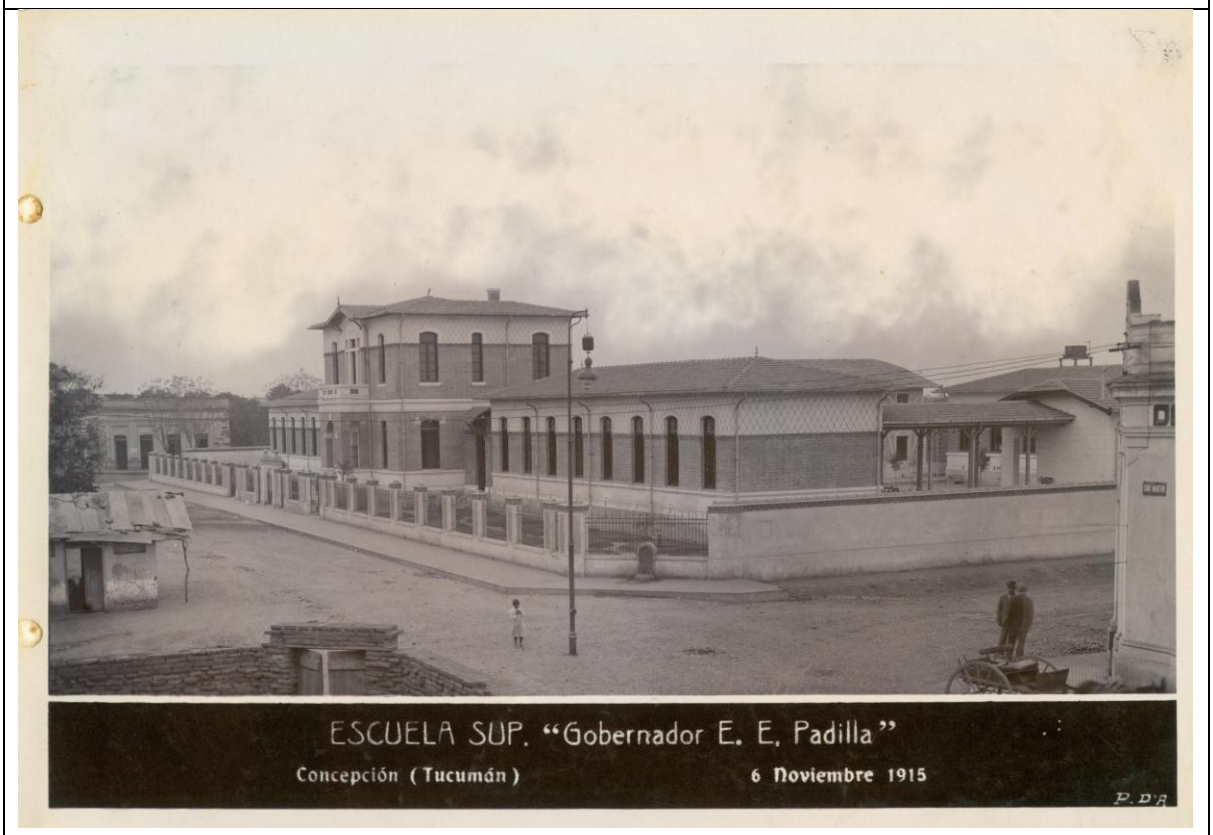
Durante las primeras décadas del siglo XX se construyeron las siguientes escuelas en el ámbito de la Capital:

Tabla n°10 Escuelas construidas a principios del siglo XX		
Escuelas	Fecha de construcción	Ubicación
San Martín	1900	Laprida 339
Colegio Nacional	1904-1914	Muñecas entre Santa Fe y Av Sarmiento
Bartolomé Mitre	1907	Sgo y Muñecas
Federico Moreno /José Mármol	1907	Sgo y Rivadavia
Bernardino Rivadavia (ex escuela Urquiza)	1907. Modificada entre 1915 y 1918	24 de Setiembre 891
Escuela de Manualidades	1910	Muñecas 145
Obispo Colombres (ex Rivadavia)	1913	Congreso y Lavalle
Uladislao Frías	1915	Concepción
Ex General Belgrano	1916	Lamadrid 1099
Marcos Paz	1917	Mendoza 2660. Villa Luján
Benjamin Paz (hoy Complejo Ledesma)	1917	25 de Mayo y Av Sarmiento
Escuela Irigoyen	1926	Córdoba y José Colombres
Fuente: Murillo, Florencia,2012, p. 93.		

En la segunda década del siglo XX se erigieron nuevos edificios en las siguientes localidades: en Concepción y Famaillá, sendas escuelas superiores;en Graneros, los edificios de las escuelasBelisarioLópezy La Tipa; en Alberdi, se reconstruían los edificios de las escuelas Sarmiento, Gral Roca infantil y elemental; en Monteagudo, del gimnasio Monteagudo, de las calles de Salta y 24 de setiembre; y de nuevas escuelas en Aguilares, el Ingenio Lastenia, AlvarezCondarco, Las Talitas y Los Nogales. Se ampliaron y dotaron de obras sanitarias modernas las escuelas Mitre, el gimnasio San Martín, las escuelas Federico Moreno, Monteagudo y Uladislao Frías. Las construcciones de escuelas de la campaña estaban planificadas para ser erigidas con material incombustible Eternit(Album General de la Provincia de Tucumán, 1916, sin foliación).

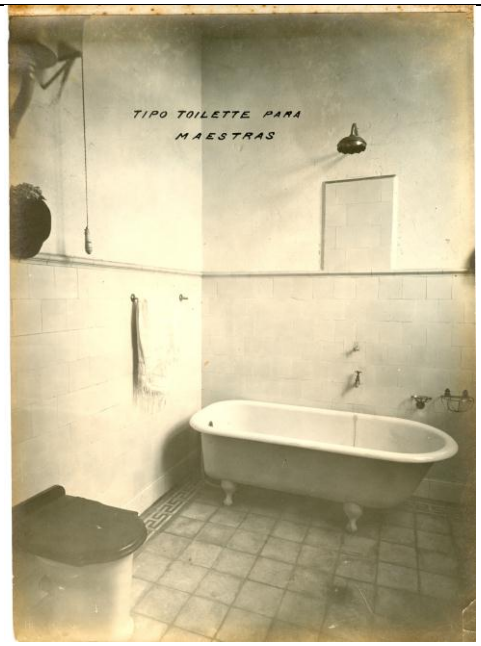
Las construcciones de las escuelastuvieron en cuenta las condiciones higiénicas, influidas por el higienismo de la época,con aulas amplias, circulaciones, patios, baños construidos con criterios de ventilación, renovación de aire e iluminación, todas cuestiones que respondían a un nuevo paradigma de la salud. (Murillo, 2012, p.100).

Figura 7



Escuela Superior Gobernador E E Padilla Concepción Tucumán
Foto: Colección de Elena Perilli de Colombres Garmendia

Figura 8



Tipo Toilette para Maestras
Foto: Colección de Elena Perilli de Colombres Garmendia

Figura 9

Interio Escuela Belgrano
Foto: Colección de Elena Perilli de Colombres Garmendia

Los temas presupuestarios y edilicios tenían estrecha relación con la situación y formación de los maestros y maestras, preocupación a la que se aludía con insistencia. Las cuestiones más reiteradas eran la escasa preparación, los magros sueldos, los nombramientos dependientes de las autoridades políticas que les impedían estabilidad o la militancia, que los alejaba de la tarea áulica además de carecer de pautas de jerarquización docente. Algunas estadísticas que nos permiten evaluar la cuestión docente, muestran una mayoría de docentes argentinos, sin título habilitante:

Tabla n°11
Personal Docentes escuelas Fiscales1895

Nacionalidad docentes		Titulación de Argentinos		Titulación de Extranjeros	
Argentinos	Extranjeros	Con Titulo	Sin titulo	Con título	Sin titulo
268	16	54	210	2	14

Fuente: Primer censo Escolar de la Provincia de Tucumán. 1915.

Interesante es señalar que a fines del siglo XIX habían aumentado el número de maestras con relación a mediados de siglo, puesto que se desempeñaban 21 varones y 36 mujeres diplomadas, y 85 varones y 143 mujeres que carecían de títulos.

Según explica Marta Barbieri, con la intención de responder a las exigencias nacionales y mejorar la situación de la docencia se crearon nuevas escuelas, se transformaron otras y se renovaron los planes y programas de estudio. Para suplir la falta de maestros capacitados, el gobierno de Lucas Córdoba creó las escuelas superiores, que incorporaban el sexto grado con el propósito de formar ayudantes docentes y preparar los alumnos que continuarían su formación para el magisterio. En 1896 abrieron sus puertas la Escuela Superior Mitre de varones y la Escuela Superior Juana Manso para Niñas. Al año siguiente, fueron inauguradasla Escuela Superior Sarmiento de varones y la Escuela Superior Juana Manuela Gorriti, para niñas. Los planes de estudio de estas escuelas se adecuaron al de los departamentos de aplicación anexos a las Escuelas Normales, autorizando a los alumnos de quinto y sexto grado a desempeñarse como maestros, luego de cursar Pedagogía aplicada y realizar prácticas en grados inferiores.(Barbieri, 2009, pp.125-143).Otras iniciativas importantes en aquel período fueron la instalación, en 1897, del primer jardín de infantes de la provinciacon el propósito de suplir las deficiencias de las familias de algunos sectores sociales, que no podían brindar a los niños la formación de

acuerdo a su edad. Como explica Lucia Vidal, el Jardín fue de inspiración froebeliana, planteando la necesidad de habituar a los niños a la sujeción, al orden y la disciplina, a la vez que era el ámbito necesario para favorecer el crecimiento, la robustez y perfección del cuerpo, con los ejercicios gimnásticos y juegos. En ese marco se promovía el desenvolvimiento de los nobles sentimientos, con las narraciones y cuentos morales, el desarrollo de las facultades intelectuales, la imitación y el conjunto de circunstancias del medio preparado con oportunidad y previsión, para estimular y perfeccionar el instinto de observación en los niños. El Jardín se instaló en la Escuela Superior Provincial Juan Bautista Alberdi (Vidal, 2002).

En los primeros años del siglo XX, durante el segundo gobierno de Lucas Córdoba, el Consejo General de Educación encaró una reforma orientada a mejorar la formación y la situación de los docentes. Suprimió el espacio para formar maestras jardineras, que había funcionado en forma irregular en la Escuela Superior Alberdi, y dispuso la transformación de ese establecimiento y de la Escuela Superior Sarmiento en escuelas graduadas. La supresión del sexto grado en estos establecimientos permitió presupuestariamente crear una Escuela de Ayudantes para formar maestros rurales. Se concedieron becas, especialmente a varones, para promover que los futuros decentes se establecieran en las áreas rurales, a quienes consideraba con mayor disponibilidad para esos espacios. La formación para la educación inicial se planteó como una necesidad, y en 1903 se creó un curso especial de dos años, para formar maestros competentes para este nivel de las escuelas provinciales. El plan de estudios adoptó también el método froebeliano, que ya se había impartido en la provincia como lo hemos señalado, y contemplaba becas para 20 alumnos que debían devolver en servicio durante 5 años en escuelas de la provincia.

Con el afán de ejercer un mejor control de la tarea áulica, garantizando un capacitado cuerpo de inspectores, se declaró cesantes por decreto, a todos los Inspectores de la Provincia que no hubieran obtenido su puesto por concurso. Asimismo,se asignó al Consejo General de Educación la tarea de reglamentar los concursos para ocupar las vacantes en el cuerpo de Inspectores.

Otra importante iniciativafue la instalación de un gimnasio, que volvía a poner en el ámbito de la educación el cuidado del cuerpo de niños y niñas. El tema había sido importante durante el rectorado de Sterns en la Escuela Normal, pero desde esa época era letra muerta en los programas escolares. A mediados de los años 80, se estableció la enseñanza obligatoria de gimnasia en las escuelas municipalesy en 1891 se incluyó como obligatoria en la Normal. Esta medida fue resistida por padres, maestros y también desde la cátedra sagrada, por

considerarla atentatoria contra la moral. En 1902 se inauguró el gimnasio 24 de setiembre, y se iniciaron clases y juegos metodizados dictados por profesores especializados en gimnasia "*eminentemente argentina".*Hacia 1920, había en la provincia tres gimnasios: 24 de setiembre, San Martín y Saénz Peña, espacios destinados a la práctica de gimnasia, de recreo y de deportes, como el football; tenis, cesto, tómbol. El football, que se practicaba en toda la provincia, generaba "*ciertas prácticas indecorosas, por lo que se solicitaba su prohibición";*el tenis, en cambio, se difundía cada vez más entre mujeres y varones. (Miau, 1920, pp. 111-114).Estas innovaciones respondían también al higienismo de la época, y demostraban que, más allá de las limitaciones jurídicas impuestas por la ley vigente, las autoridades ejecutivas arbitraban medidas para paliar las deficiencias que evidenciaba la educación en la provincia.

Expansión sostenida en el cambio de siglo. Impacto de la Ley Láinez.

Como hemos señalado, la ley de Educación de 1883 tuvo limitaciones que se percibieron a fines del siglo XIX y en los comienzos del siguiente, y a las que los gobiernos de las primeras décadas del siglo XX trataron de suplir. Los reclamos por una nueva ley se reiteraban, y sin conseguirlo, se tomaban decisiones para suplir las falencias y modificarlas. La existencia de los tres distritos escolares dispuestos por la ley(la Municipalidad de la Capital, Monteros y el Tercer distrito), implicaba la autonomía económica y en el manejo administrativo de la educación de cada uno de ellos. Los nombramientos docentes estaban a cargo de las Comisiones de distrito o de la Comisión Central, según la ubicación de las escuelas, lo que facilitaba el ingreso de docentes de escasa idoneidad. Estas disposiciones se traducían en una descentralización de la administración de la educación y en la imposibilidad de uniformar el plan de enseñanza de acuerdo con los preceptos científicos y métodos modernos, según reiteraban los funcionarios ejecutivos. De allí que, como hemos señalado,el gobierno provincial de Lucas Córdobadecidió tomar a su cargo todas las escuelas oficiales de los tres distritos escolares.

En el aspecto legal la cuestión fue resuelta cuando se dictó la Ley de Educación Común Nº 1002, sancionada en 1908 durante el gobierno de Luis F Nougués, y modificada por leyes de setiembre y diciembre de 1914. La ley garantizaba la gratuidad de la enseñanza, la estabilidad del maestro y otorgaba autonomía al Consejo de Educación para el manejo de las escuelas y el nombramiento de todo el personal. Establecía la edad escolar de 7 a 12 años para niñas y de 7 a 14 años para varones. La obligatoriedad escolar se extendía a

todos los puntos de la provincia donde hubiere escuelas fiscales, en un radio máximo de 5 kilómetros. Eran atribuciones del Consejo la administración de las escuelas fiscales y la vigilancia de todos los establecimientos de la provincia. Un nuevo reordenamiento administrativo dividió la capital en distritos escolares, ajustándose a las circunscripciones administrativas de la misma. En cada distrito escolar funcionaba una Junta Inspectora, que era el Consejo Escolar de Distrito, cuyos miembros eran designados por el Poder Ejecutivo y permanecían dos años en sus funciones. En los departamentos de campaña-donde no había distrito escolar-, el Consejo nombraba tres vecinos de la localidad, preferentemente padres de alumnos, para la vigilancia de las escuelas. La Ley establecía que las escuelas fiscales se dividían en cinco categorías: las especiales, hasta tercer grado; las infantiles, hasta tercer grado; las elementales de 1º categoría, hasta quinto grado; las elementales de 2º categoría, hasta cuarto grado; y las superiores, hasta sexto grado, y las escuelas de adultos.La nueva legislación no hizo más que proporcionar unmarco jurídico a las transformaciones que ya se venían dando y que respondían a las demandas de un sistema en expansión. En noviembre de 1914 se aprobó el plan de estudios, donde se desagregaban los contenidos que debían enseñarse en cada grado, enunciados en el texto de la Ley. Lo importante es señalar que los relatos históricos patrios, la historia argentina, la instrucción cívica y la geografía argentina de primero a sexto grado aparecen con un nivel de complejidad cada vez mayor. También se incorporan temas sobre la geografía, historia y constitución de la provincia. Profundizaba este plan la línea planteada en la Ley de 1883, donde ya aparecen algunos de estos contenidos y la preocupación por la formación del futuro ciudadano, conocedor de su realidad geográfica e histórica.

Durante los quince primeros años del siglo XX, las estadísticas nos indican una tendencia en aumento no solo de las escuelas fiscales provinciales, sino también de las nacionales y anexas. En este sentido, el impacto de la Ley Láinez (N°4874) fue importante en la expansión y consolidación del sistema educativo en la provincia. A pesar de que la implementación de esta leyha sido considerada como el cierre del proceso de conformación de aquel sistema a nivel nacional, consideramos que, para Tucumán, el aporte que significó su implementación contribuyó a consolidar un sistema educativo en funcionamiento, aunque persistirían falencias importantes. La provincia, como otros estados provinciales, no estaba en condiciones de afrontar las erogaciones que significaba la expansión de la educación en las áreas rurales, y la ley Láinez posibilitó esa opción con la instalación de escuelas en espacios demandantes.

En la provincia de Tucumán, el proyecto de Ley fue presentado por el gobernador José Frías Silva, y aprobado sin demoras. En esa ocasión, el diputado Álvarez expresó su temor de que la autonomía provincial se viese vulnerada. Del lado del oficialismo, el diputado López Mañán sostuvo que la norma iba a ser muy beneficiosa para combatir el analfabetismo, y que en modo alguno atentaría contra la autonomía provincial ya que la ayuda sería sin condiciones,como que la Nación lo venía haciendo a través de numerosos subsidios destinados a educación. En el ámbito del Senado provincial, el oficialista Van Gelderen destacó la importancia de adherirse a la nueva norma, ya que traería grandes beneficios sobre todo para el interior de la provincia, donde podrían crearse 36 nuevas escuelas que albergarían 8000 niños, ayudando a combatir el analfabetismo. Sancionada la Ley el 13 de marzo de 1906, se autorizó al Ejecutivo provincial a solicitar la inclusión de Tucumán en los beneficios de la ley 4874, que implicaba la creación de escuelas elementales, infantiles, mixtas y rurales,, con un mínimum de enseñanza dispuesto por el art. 12 de la ley 1420. La enseñanza debía abarcar lectura, escritura, aritmética (las 4 primeras reglas y el sistema métrico decimal), moral y urbanidad, nociones de idioma nacional, geografía e historia nacional, explicación de la Constitución Nacional y enseñanza de los objetos relacionados con la industria habitual de los alumnos de la escuela(Eichebaum, 1923, p.422).

Esto se concretó en 1906, se fundó la escuela nº 1 en la localidad de Tres pozos (Leales), iniciándose la presencia de escuelas dependientes de la Nación. Las estadísticas de los años 1905 y 1906 en relación al número de escuelas, maestros y alumnos, muestran la expansión cuantitativa de las escuelas nacionales, como aparece señalado en el siguiente cuadro, tendencia que continuará en las décadas siguientes:

Tabla n°12
Expansión de la escolaridad 1905-1906

	Escuelas		Maestros		Educandos	
	1905	1906	1905	1906	1905	1906
E.FISCALES	231	232	454	524	31093	32.717
E.ANEXAS	2	2	22	13	651	304
E.NACIONALES	--	31	--	36	--	2723
E.PARTICULARES	21	28	99	120	2281	2280
TOTALES	254	293	575	693	34025	38.614

Fuente: Datos obtenidos del Album del Magisterio de la Provincia de Tucumán (1920) Y Boletín Demográfico de la Provincia de Tucumán(1906).

Según el Boletín Demográfico, las nuevas escuelas habían elevado al 70% la población en edad escolar que concurría a las escuelas, porcentaje no alcanzado por ninguna de las otras provincias argentinas; aunque quedaban

todavía 15.000 niños sin asistir a las escuelas. La distribución de las nuevas escuelas en al ámbito provincial indica que se instalaron en espacios carentes de ellas. Su ubicación y el número de maestros a cargo y alumnos que concurrían eran los siguientes:

Tabla n°13
Escuelas instaladas en cumplimento de la Ley Lainez

	Localidad	Nro de maestros	Nro de alumnos
	Estación Araoz	1	85
Cruz Alta	Estación Ranchillos	1	71
	Mayo	1	66
	Laguna de Robles	1	44
	Paja Colorada	1	104
Burruyacú	Las Zanjas	1	39
	El Sunchal	1	57
	Estac. Trancas	2	104
	Tacanas	1	62
Trancas	Est. Leocadio Paz	1	31
	Est. Vipos	1	25
	Los Reartes	1	68
	El Mollar	1	76
Famaillá	Manantial	1	65
	Amaicha	3	153
	Esquina	1	96
Tafi	Tafi del Valle	3	151
	Colalao del Valle	2	110
	El Paso	1	57
	Yonopongo	2	135
	Amberes	1	71
Monteros	Pampa Mayo	1	90
	Balderrama	1	75
	Monte Rico	1	34
	Las Vegas	2	127
Chicligasta	El Molino	2	138
	Trejos	1	84
	Las Lunas	1	74
Rio Chico	Bañado	1	65
	Marapa	2	158
	Gramajos	1	64
Graneros	Bajastine	1	53
Leales	Quilmes	2	116

Fuente: La Educación Común en la República Argentina, Años 1909 – 1910, Presidencia del Doctor José María Ramos Mejia (1913).

El informe citado revela que el funcionamiento de las escuelas fue regular, y el aprovechamiento de la enseñanza, satisfactorio, sin que se haya distinguido ese primer año del funcionamiento de las escuelas Láinez por innovaciones dignas de mencionar. Solo se había suprimido el horario alterno para las ciudades y villas, medida que había incidido en el alivio de las tareas de los maestros. Dos cuestiones continuaban siendo preocupantesla falta de locales escolares y la escasez y deficiente formación de los maestros. En este sentido, ante la instalación de escuelas mixtas en las áreas rurales de muy difícil acceso, no se disponía del personal masculino y femenino para atenderlas. Los inspectores insistían en la posibilidad de contar con matrimonios de maestros que pudieran instalarse en esas escuelas, cuestión casi imposible de resolver.

El tema de los edificios escolares, preocupación permanente, sobre todo a partir de la instalación de las escuelas Lainez, se afrontará en 1909 cuando el gobierno nacional decretó la construcción de ciento cincuenta edificios escolares en las Provincias, con destino al funcionamiento de las Escuelas Nacionales de la Ley 4874. En Tucumán se construyeron los edificios escolares que se detallan en el siguiente cuadro:

Tabla n° 14
Edificios y aulas escolares construidas en cumplimento de la Ley Lainez

Edificios	Aulas	Ubicación
Uno	Una	Mayo. Dpto Cruz Alta
Uno	Una	Laguna de Robles. DptoBurruyacu
Uno	Una	El Mollar. DptoFamailla
Uno	Una	Esquina. DptoTafi
Uno	Una	El Paso. DptoTafi
Uno	Una	La Rinconada. DptoTafi
Uno	Una	Los GramajosDpto Graneros
Uno	Una	Bajastiné. Dpto Graneros
Uno	dos	Trancas. Dpto Trancas
Uno	dos	Amberes. Dpto Monteros
Uno	Dos	Los Luna. Dpto Rio Chico
Uno	dos	El Bañado. DptoTafí
Uno	Dos	Quilmes. Dpto Leales
Uno	Dos	Colalao del Valle.DptoTafi
Uno	Dos	Tafi

Fuente: La Educación Común en la República Argentina, Años

1909 – 1910, Presidencia del Doctor José María Ramos Mejia (1913).

Se construyeron 15 escuelas, 8 de un aula y 7 de dos aulas. (Edificación Escolar en las Provincias,Exp 851-V,abril 20 de 1909). En mayo del mismo año, se agregaba la construcción de 2 escuelas más, en las localidades de Yerba Buena y Tafí Viejo.

Al año siguiente, en 1910, se dispuso la creación de nuevos edificios escolares en toda la República, correspondiéndole a Tucumán 12 escuelas de dos aulas y 3 de un aula, ubicadas en los sitios que se detallan a continuación:

Tabla n°15
Detalle de edificios y aulas construidos en Tucumán en 1910

Edificios	Aulas	Ubicación
Uno	Una	Mayo. Dpto Cruz Alta
Uno	Una	Laguna de Robles. Dpto. Burruyacu
Uno	Una	Esquina. DptoTafi
Uno	Dos	El Mollar. Dpto. Famaillá
Uno	Dos	El Paso. Dpto. Tafi
Uno	Dos	LA Rinconada. Dpto. Tafi
Uno	Dos	Los Gramajos. Dpto.Graneros
Uno	Dos	Bajastiné. Dpto. Graneros
Uno	Dos	Trancas. Dpto. Trancas
Uno	Dos	Amberes. Dpto. Monteros
Uno	Dos	Las Limas. Dpto. Rio Chico
Uno	Dos	El Bañado. Dpto. Tafi
Uno	Dos	Quilmes. Dpto. Leales
Uno	Dos	Colalao del Valle. Dpto. Tafi
Uno	Dos	Tafi del Valle. Dpto. Tafi

Fuente: La Educación Común en la República Argentina, Años 1909 – 1910, Presidencia del Doctor José María Ramos Mejía (1913).

El funcionamiento de los distintos grados en las escuelas creadas, se ajustaba a la existencia de un mínimo de alumnos para cada clase: en 1º y 2° grado debía contarse con una asistencia media de 25 alumnos en cada clase; en

3º grado, con 12 alumnos de asistencia media, y en 4º grado, con 10 alumnos de asistencia media. Los nombramientos de nuevos maestros solo podía hacerse cuando hubiera el número de alumnos establecidos por esta resolución. (Carpetas de edificación escolar en las Provincias,enero 20 de 1910, y Escuelas de Provincias, noviembre 19 de 1910).

¿Cómo surgieron esas escuelas nacionales en las áreas rurales de la provincia y cuáles eran sus realidades? Los informes de los inspectores nacionales señalan que, hasta 1917, se habían fundado en el territorio de la provincia 130 escuelas en distintas zonas del interior. Para su instalación se priorizaban los centros de los poblados y aquellos lugares de fácil acceso para los alumnos. A veces se instalaron en las cercanías de las vías del ferrocarril, otras en colonias pertenecientes a compañías azucareras, como por ejemplo la Escuela nº 9, asentada en la Colonia San Pedro dependiente de la Cía. Azucarera Wenceslao Posse. En sus inicios, la mayoría de las escuelas no contaba con un local propio sino que fueron arrendados o prestados por particulares, o por las compañías azucareras. En otros casos, comenzaron funcionando en locales escolares anteriores, tal es el caso de la Escuela Nº 3 (Finca Mayo) de Los Ralos, que se instaló en un edificio cedido por la Agrícola Mayo SRL, donde ya funcionaba desde 1874. Las condiciones edilicias eran bastante precarias, recibían poco mantenimiento y su estado general era malo. El agua para beber se extraía de pozo o era acarreada en tanques desde el río o acequias y, a veces, no era potable. Contaban solo con dos o tres habitaciones, en las que se distribuía toda la población escolar. En su mayoría no disponían de residencia para el director o los docentes. Los poblados donde se asentaron las escuelas tenían carencias importantes, como la falta de servicios elementales de médicos, correo, seguridad, juzgados o farmacia. Las viviendas, salvo raras excepciones, eran deficientes y muy estrechas en relación al número de integrantes que la habitaban. La mayoría eran ranchos de barro o adobe, con techos de paja, y solo algunas casas de material, siendo las condiciones de salubridad e higiene regulares o malas. Los niños y niñas que conformaban la población escolar, eran en su mayoría nativos, con condiciones de vida muy precarias. Eran hijos de cosecheros, peones, hachadores, jornaleros y empleados en actividades agrícolas tales como el cultivo de caña, de maíz, la explotación de maderas y cultivos de hortalizas en menor medida, debido a la escasez de agua de riego. Con respecto a las actividades ganaderas, se dedicaban a la cría y cuidado de ganado vacuno, lanar, mular o caprino. En general, no había explotaciones mineras, salvo algunas canteras de cal en Burruyacú. Estas actividades incidían en las precarias condiciones que sumían a los niños en la pobreza y la desnutrición, condenándolos a

enfermedades como el paludismo y el bosio. (Carpetas de Edificios escolares N° 1, a 130).

La expansión de la escolaridad se mantuvo durante la segunda década del siglo XX, a pesar de la disminución de las partidas presupuestarias que enviaba la Nación, que priorizaba las asignaciones a la Capital y al Consejo Nacional de Educación. Según el Censo Escolar de 1909, asistían a las escuelas el 59,60% de la población en edad escolar, ocupando el tercer lugar de la República, y en 1914 uno de los primeros lugares entre las provincias, con el 70,68% de niños concurrentes (Censo Escolar, 1915, p. XLVII).

Hacia 1915, la crisis internacional incidió en el envío de fondos para las escuelas, disminuyendo el personal y la inversión en otros rubros. Sin embargo, la inscripción de niños y niñas aumentaba en las escuelas públicas en detrimento de las particulares, tendencia que ya hemos venido señalando. Funcionaban en la provincia 312 escuelas fiscales, 35 particulares, 4 escuelas anexas a las Normales, ubicadas en la Capital, la Escuela Normal -una de varones y otra de mujeres-, la Pedagógica Sarmiento–de niñas- y la Escuela Normal de Monteros, mixta.

Para estos años de los inicios del siglo XX el personal directivo, así como los maestros de grado, ayudantes y maestros especiales de las escuelas fiscales era mayoritariamente femenino y graduado. Se desempeñaban 47 varones y 668 mujeres, de los cuales 469 eran diplomados, y 246 no diplomados. Es preciso señalar la cantidad de graduados entre los docentes de las escuelas anexas a las normales: 73 diplomados y 3 sin diploma, así como también la mayoría de maestras, con 66 mujeres y 13 varones.

En relación a las escuelas nacionales-lainez, la tendencia mayoritaria femenina y graduada se replicaba entre el personal docente. Funcionaban en la provincia 128 escuelas, atendidas por 27 docentes varones y 165 docentes mujeres. Del total, 117 eran diplomados y 75 no tenían estudios concluidos. (Censo Escolar, 1915, pp.645-646). Esto nos indica los avances de la feminilización y feminización de la docencia, aludiendo la primera a lo cuantitativo, y que nos refiere al aumento del peso relativo del sexo femenino en la composición de la mano de obra de la docencia. Este incremento cuantitativo impactaba en las transformaciones de significado y valor social de la profesión docente, lo que percibimos a través de los discursos (Yannoluas, 1999, p. 45). Los valores que señalamostambién nos muestran el incremento de la profesionalización de la actividad docente, con la presencia creciente de maestras y maestros graduados al frente de las aulas, tanto en las escuelas de la ciudad

como de la campaña. Sin embargo, el inspector de las escuelas lainez no estaba satisfecho con estos avances, y en 1913 señalaba que la provincia no había modificado "*su política escolar en estos años, observándose los mismos defectos de años anteriores"*, que se manifestaban en el gran número de maestros sin títulos, los bajos sueldos yla inestabilidad laboral docente, condiciones que influían en la calidad educativa (Informe Inspección, 1913-1917; Carpeta Varios, Nº76).

El proceso de expansión de las escuelas Láinez continuó hasta casi mediados de siglo, en contraposición con las escuelas fiscales que fueron disminuyendo, como podemos observar en las siguientes cifras:

Tabla n°16
Expansión de las escuelas Lainez en Argentina1916-1916

Escuelas	1916	1917	1918	1919	1920	1936
Lainez	128	196	268	285	288	318
Fiscales	233	253	151	170	186	195

Memorias de Educación Común,1920; Arata, Mariño,2013, pp. 162,183.

Otro aspecto a tener en cuenta en relación conla expansión de la escolaridad y en la acción de los gobiernos contra el analfabetismo, fue la creación de escuelas especialespara adultos y en las cárceles. Las escuelas especiales se fundaron por primera vez en 1900, registrándose 4 establecimientos,los que fueron incrementándose hasta que en 1915 funcionaban 24 (Censo 1915, p. 644). Las escuelas para adultos eran para varones, con horario nocturno, las primeras fueron creadas en 1898, cuando funcionaban 9 y su número fue variando, habiendo 11 escuelas en 1915 (Censo 1915, p. 612). Las escuelas en las cárceleseran 4 en 1915, dos para varones y dos para mujeres (Censo 1915.p. 637).

Una cuestión que preocupabaa las autoridades educativas era fomentar el interés social que vinculase a la escuela con los hogares, tema que estaba ya presente desde los comienzos del siglo XIX, para aunar esfuerzos y suplieren cierta medida las acciones que el estado debía asumir. La constitución de asociaciones pro educación, las comisiones vecinales, los centros protectores de la infancia, la copa de leche, la caja de ahorro, las bibliotecas, las conferencias extensivas, los clubes de fomento de la educación física, las comisiones de festejos patrios, las cantinas escolares, el ropero, la cocina escolar, las juntas de filantropía y templanza, aparecían como intermediarios eficaces para la consecución de estos fines. En este sentido, en 1908 se constituyóla primera asociación popular de protección a la infancia, cuyo objetivo era promover el mejoramiento moral y material de la población escolar. La asociación Amadeo

Jacques distribuyó la copa de leche en escuelas de la provincia; instaló la primera colonia de vacaciones y asistió con indumentaria a los niños y niñas. En 1915, esta práctica de la copa se leche se instaló en el distrito de Lules, junto a una Maternidad (Album del Centenario,1916, sin foliación). Todas estas medidas formaban parte de las ideas de la época.La condición de los niños y niñas ciegos y tracomatosos fue atendida hacia fines de la segunda década del siglo. La escuela para tracomatosos fue creada por iniciativa del gobierno y de las autoridades escolares. Un censo del Cuerpo Médico Escolar sobre los afectados por esta enfermedad daba la suma de 400 niños. La escuela se inició con 165 alumnos y estaba a cargo de una maestra normal y farmacéutica. En 1919, se fundaron las escuelas para paliar ambas patologías. La escuela para ciegos enseñaba el sistema Braile hasta segundo grado, y canto, trabajos manuales y labores(Album del Magisterio, 1920, pp. 124-125).

Las autoridades educativas de la provincia aspiraban encontrar la mejor forma de gestionar la educación y en ese sentido, en 1914, se planteó la idea de descentralizarla, para lo cual se crearon por ley los Consejos Escolares de Distrito y las Comisiones Escolares de Campaña, que debían estar integrados por jefes de familia y padres de alumnos. En la capital se nombraron cuatro comisiones, correspondientes a los cuatro distritos en que estaba divida la ciudad (Censo de 1915,p. 654). Esta nueva organización debía velar por la asistencia de los niños y niñas a las escuelas, para lo cual tenían que ser asistidos por las autoridades policiales, judiciales y eclesiásticas. El propósito era promover la participación de la sociedad civil y comprometerla en el cuidado de la higiene, disciplina y moralidad; exigir a los padres la asistencia de los niños en edad escolar; fomentar la educación de adultos, debiendo funcionar las escuelas en horarios nocturnos o los domingosy vigilar a los docentes en el cumplimiento de sus tareas. Se mantenía así la preocupación por su formación, exigiéndoles a quienes no tuvieran título de maestros normales rendir un examen para obtener el diploma de Maestro Provincial. Juan B Terán opinaba que había que ocuparse especialmente de la escuela rural, para que dejara de ser "*una pequeña escuela, en un pequeño lugar, donde un pequeño maestro enseña a niños pequeños pequeñas cosas":*el maestro rural debía poseer una muy buena formación y una remuneración un 50% más alta que los de las áreas urbanas (Terán, 1919, p. 63).

Hacia la segunda década del siglo XX la educación primaria se había expandido en todo el territorio de la provincia,incluyendo los distintos espacios y sectores de la población, tanto por las acciones del gobierno provincial, como de la nación y de particulares. Pero esta expansión cuantitativa adolecía, según los informes del presidente del Consejo Nacional de Educación, de algunas

deficiencias que no eran nuevas. Por un lado, el ritmo de crecimiento no era el esperado, ya que la provincia depositaba en la nación la responsabilidad de educar, transformando algunas escuelas provinciales en nacionales. Por otro lado, seguían sin modificarse los bajos salarios de los maestros y su inestabilidad era casi completa, ya fuera de los titulados o no titulados, puesto que su permanencia en el cargo dependía de la autoridad local. Como algo positivo se valoraba la implementación de los cursos temporarios de vacacionespara el gran número de maestros sin título que prestaban servicios en las escuelas provinciales (Memorias de Instrucción pública 1912,1913 1914 y 1915).Los integrantes de la generación del Centenario insistían sobre cuestiones reiteradas hasta el hartazgo, como la necesidad de "*la correlación e integridad de los estudios, la seguridad dela renta propia, la ampliación de la edificación escolar, la eficacia en la higiene escolar y la prescindencia absoluta de las influencias de círculos políticos estrechos y disolventes*(Bhomnee, 1919, p. 102).

Durante este periodo, la oferta de educación secundaria se amplió notablemente, en distintas escuelas con orientaciones variadas que demandaba el medio. Encuadradas en un formato, con algunos rasgos estables como los que señala Myriam Southwell(2011, p. 47), compartían un saber escolar separado en asignaturas o materias, con enseñanza simultanea de varias asignaturas, un cuerpo docente en función de las asignaturas, un curriculum graduado, que implicaba la promoción de un año a otro a través de la aprobación de todas las asignaturas, el aula como unidad espacial, un curriculum generalista y enciclopédico, una jerarquía de saberes vinculadas a formas de distinción social, una fuerte presencia de la lógica meritocrática, el examen como dispositivo de evaluación, con una dimensión privada del sujeto y una publica representada en las acreditacionesy un distanciamiento de la vida mundana y de la vida por fuera de la escuela. Compartiendo estas características funcionaban ya el Colegio Nacional y la Escuela Normal, ambos en un proceso de expansión.La Escuela Normal fue elevada en1884 a la categoría de Normal de Profesores, aunque sin modificarse su plan de estudios, aunque se recomendaba adoptar el plan que regía en la escuela Normal de Paraná, medida que se asumió con limitaciones. Tuvo importancia la división de la escuela en Normal de mujeres y Normal de Varones, llevada a cabo en 1888. La primera se inició con escasez de recursos, pero la decisión tuvo que ver con la mayor inscripción de mujeres y su incremento como docentes del sistema, un proceso de feminilizacion y feminización al que ya hemos aludido. La escuela atravesó ciertas dificultades, pero durante el largo rectorado de Catalina Jiménez de Ayala (1892- 1922) se consolidó como centro de formación profesional de docentes. Entre las medidas importantes dictadas durante su gestión se cuentan la insistencia en la necesidad de incrementar un

año la carrera docente, conseguido en 1900; algunas medidas disciplinarias, yla gestión de becas para los alumnos del último grado de la Escuelas de Aplicación, y también sus reiteradas gestiones para el mejoramiento del edificio, de los gabinetes de ciencias exactas y de la biblioteca. En 1900, al cerrase la Escuela Normal de varones por disminución de la matrícula, la Normal de Mujeres recibió algunos de los gabinetes de ciencias y pertenencias de la biblioteca. La acción de la escuela fue importante en los ámbitos de extensión y capacitación, como la creación de las Academias pedagógicas y de los ciclos de conferencias entre la Escuela Normal y el Colegio Nacional. Desde el estado nacional se implementaron los cursostemporarios de vacaciones para capacitación, participando docentes de la escuela (Assaf, Sonia, 2000).

Otro centro de formación de maestras de fue la Escuela Pedagógica Sarmiento, fundada en 1904 como Escuela de Ayudantes. Marta Barbieri expresa que la escuela tenía un departamento de aplicación y un ciclo destinado a la formación de ayudantes docentes para escuelas rurales y, poco después,para maestras de educación primaria. Asimismo, se abrió a los sectores sociales que no podían asumir las exigencias de la Escuela Normal. Cuando se incorporó a la Universidad en 1914, su funcionamiento fue regulado por figuras claves como su primer Rector, Juan B. Terán, cuya concepción educativa, de sólidos rasgos espiritualistas, impregnó la vida de la institución desde su génesis. Aunque subordinándolo al orden y al respeto a las jerarquías, Terán aprobó el activismo estudiantil como un camino para llegar al “espíritu del alumno”. Valoró también la presencia de docentes capacitados, capaces de dar ejemplo de “virtud” y sobre estas ideas orientó el trabajo de la Directora, Otilde B. Toro, una de las responsables del rigor que caracterizaría la educación “sarmientina”. Así, si bien se procuró formar al sujeto educativo en una dirección determinada, la escuela dio lugar a importantes desplazamientos de sentido ya que posibilitó el desarrollo de prácticas alternativas al menos desde dos perspectivas. Por un lado, al alejarse de las tradiciones catequísticas mediante la introducción de metodologías activas, promovió la participación de los sujetos del proceso pedagógico, estimulando su protagonismo y su capacidad de razonamiento crítico para la producción de conocimientos, tanto desde la perspectiva de los docentes como de las alumnas. Por otro lado, la experiencia escolar llevó a la mujer tucumana a intentar rumbos extradomésticos, enmarcados en el desempeño de tareas profesionales, lo que se convertirá en un camino para la superación de las relaciones tradicionales de género. Esta cultura escolar valoró la posibilidad de ocupar actividades en espacios públicos y privados, especialmente en el área de la salud, la educación y el asistencialismo (Barbieri,2012, mimeo).

La villa de Monteros, el centro urbano más importante de la provincia después de la capital, estaba unida por el ferrocarril provincial y la línea del Central Córdoba, lo que le permitía un estrecho contacto y un comercio de cierta importancia. En ese contexto se creó la Escuela Normal Mixta de Monteros en 1907. Los informes de la dirección señalan que la escuela inició sus actividades con el curso Normal y el departamento de Aplicación con 226 alumnos, de los cuales 25 pertenecían al curso normal. Al año siguiente, la inscripción fue de 703 alumnos, de los cuales 137 eran para el curso normal. Este aumento de la matrícula indicaba la demanda de la población, pero atravesó por dos inconvenientes, la falta de local adecuado y la escasez de maestras formadas, temas que se reiteraron durante las primeras décadas de su funcionamiento (Zelaya, 2013, pp. 46 y sig.). En 1915, la escuela todavía no había resuelto el problema edilicio y funcionaba en locales alquilados, pero disponía de amplios espacios recreativos y para ejercicios físicos, así como de gabinetes de física y química.Todos los docentes de la escuela de aplicación poseían título de maestros normales nacionales, y de los que enseñaban en el curso normal, tres poseían título de profesor normal, cinco eran maestros normales nacionales, uno especial y cinco sin título (Censo Escolar,p.669-670).

En las primeras décadas del siglo XX se crearon escuelassostenidas por la por la Nación yotras por la Provincia, que con diferentes orientaciones y respondiendo a algunas variables del formato de educación secundaria, cubrían necesidades y ampliaban la oferta a los y las adolescentes y jóvenes de la provincia. El desarrollo económico de la provincia requería de la adquisición de sabes para su administración, de allí que en 1910 se gestiona la creación de la Escuela Nacional de Comercio, con cursos diurnos y nocturnos, aumentando su matrícula paulatinamente, lo que evidenciaba su interés. Importante es que esta escuela formaba en tres niveles: idóneos en comercio y tenedores de libros; peritos mercantiles, dactilógrafos y secretarios comerciales, y una capacitación superior de contadores públicos. También se instalaron escuelas que cubrían otros aspectos de la educación práctica, el aprendizaje de oficios y aspectos productivos. La Escuela provincial de Avicultura empezó a funcionar en 1914 y contemplaba la enseñanza de la cría de aves, conejos y palomas y cultivo de abejas; también se enseñaban rudimentos de carpintería y saberes necesarios para la práctica de la avicultura. El plan de estudios debía desarrollarse en 8 meses y se autorizaba a la escuela a vender sus productos, ingresando los fondos al Departamento de Agricultura. La Escuela Fábrica, sostenida por la provincia, se inició en 1917 como Escuela Industrial de Tejidos y cerámica; constituyéndose dos años después en Escuela Fábrica de Mujeres. Los rubros sobre los que se enseñaba y la duración de los estudios era la siguiente: 3 años para Telares y

Bordados en máquina; 2 años para Sombreros, corte y confección y boneteríay 4 años para cerámica. La Nación aportó a la enseñanza prácticacon la fundación de la Escuela Nacional de Agricultura, destinada a alumnos de la región. La enseñanza del cultivo de la caña constituía la actividad central, y también su industrialización, para lo que se contaba con un ingenio experimental; tampoco se descuidaba la enseñanza de cultivos de los citrus y especies subtropicales como el aguacate, chirimoya, mango, guayaba, kaki,eugenias y tamarindos, y variedades de arroz como el secano. (Datos del AlbumGeneral,1916, y Album del Magisterio,1920). Dos escuelas, ubicadas en el interior de provincia, evidencian la atención de los sectores rurales. Se trataba de la Escuela Práctica Rural de Simoca y la Escuela de Avicultura, sostenidas por la provincia desde 1913. Ambas escuelas poseían infraestructura para desarrollar sus actividades. La primera realizaba actividades como desmontes, cegado de zanjas, tendido de alambrados y rejas, y también siembras de árboles, porotos, zapallos, maíz, melones y cultivos de granjas. En relación a la escuela de Avicultura, instruía en todo tipo de aves y emitía el título de Avicultor Técnico(Primer Censo Escolar, 1915, pp. 672-672bis).

Las perspectivas en el temprano siglo XX . Los logros y las deudas

Puede afirmarse que, en las primeras décadas del siglo XX, el sistema educativo de la provincia se encontraba ya conformado. Las escuelas primarias,creadas en todo el territorio, funcionaban con regularidad, aunque no exentas de inconvenientes. En este sentido, el gobernador Bascary, en su discurso ante la Legislatura en 1920, enunciaba los cuatro problemas principales que aquejaban a la educación:la exigüidad de los sueldos, que aparejaba la falta de estímulos para la dedicación a la docencia; la carencia de edificios en buenas condiciones, sobre todo de los locales alquilados; las enfermedades que afectaban a los niños, especialmente el paludismo, y los programas vigentes en las escuelas que adolecían, según expresaba el funcionario, de un exagerado enciclopedismo, obligando a los niños a adecuarse a ellos, cuando debía ser lo contrario. El gobernador planteaba que las soluciones a cada uno de estas cuestiones estaban encaminadas, como el aumento de los sueldos progresivos y automáticos cada cinco años de servicios así comoaumentos por la categoría de los títulos. También el tema edilicio era abordado, comprometiendo la construcción de escuelas de acuerdo a las necesidades de cada región. En relación a la situación sanitaria de los niños, el gobierno encaraba una campaña de prevención del paludismo y del alcoholismo, estableciendo clases obligatorias sobre los temas en las escuelas de su dependencia. La cuestión de los contenidos de la enseñanza se reflejaba en la replicación de idénticos programas en todo el país, desconociendo las realidades

locales. La propuesta era encarar una educación más práctica que teórica, siendo preciso generalizar las escuelas prácticas rurales para varones y las escuelas fábrica para mujeres.Estas cuestiones no minimizaban todo lo que se había construido, y las iniciativas de resolución de los problemas existentes estaban en la agenda de los gobernantes. La nación había contribuido significativamente en la expansión de la educación con la instalación de las escuelas Láinez, que ocupaban aquellos espacios adonde las escuelas fiscales no llegaban.

La formación docente tenía una tradición forjada desde las Escuelas Normales creadas en la provincia, que para estos años estaba fortalecida por la acción de la Escuela Sarmiento, anexada a la Universidad. Esta escuelateníaimplementadascarreras especiales y profesionales para las niñas, como las secretarias comerciales, economía doméstica y cruz roja, que abrían nuevas vías a la "clausurada actividad femenina". Es importante señalar que el gobierno de la provincia colaboraba con la Universidad, construyendo aulas y sanitarios en la escuela Sarmiento. La formación secundaria en las escuelas sostenidas por la provinciaofrecía también alternativas para los jóvenes, como la formación docente, y orientaciones en actividades prácticas y oficios.

En el Tucumán de la década del Centenario y después, mucho se había llevado a cabo en el área de la educación, pero como, expresaba el Dr. Ernesto Padilla en su mensaje a la Legislatura de 1916 *"…el Estado cumplirá bien un deber hoy incompleto cuando con la enseñanza que dé en las escuelas devuelva al niño a su hogar, vigorizado por un aprendizage (sic) practico que contribuya a aumentar, o prometer aumentar, su bienestar o contribuir a su levantamiento moral y material*…" (Mensaje a la Legislatura 2/5/1916)

Mucho se había hecho por la educación…y quedaba muchopor hacer.

Archivos, Bibliotecas y Fuentes

Archivo Histórico de la Provincia de Tucumán

Archivo de la Municipalidad de la Capital

Archivo de la Ex Secretaria de Educación de Tucumán.

Archivo del Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán. Consejo Federal de Educación. Tucumán

Biblioteca Nacional del Maestro. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires

Biblioteca de la Legislatura de la Provincia de Tucumán

Biblioteca Alberdi

Periódico *El Eco del Norte*El Eco del Norte. Año III. Nº 152. 14-11-1858. pg 2. C 1, 2 y 3) Periódico *El Eco del Norte* 14-3-1858, año III, nº 82, pg 3. C. 2, 3, 4

Diario *La Razón* Nº 465. 13 de julio de 1875. pg 3 columna 5

Diario La Razón, Año VI, Nº779, 14-12-1877, pg 2, columnas 3, 4, 5.

Diario La Razón, Año, n° 824,31-03-1878, pg 2, columnas 2, 3, 4

Diario La Gaceta, 16 de mayo 1925. Año XIII. Nº 4054. pg 5. columnas 1 y 2.

Diario La Gaceta, 22 de Mayo de 1925. pg 5. c. 1

Memoria del Departamento Ejecutivo. Municipalid7ad de la Ciudad de Tucumán. Año 1887.

Tucumán Literario

Cordeiro, Ramón, Viale, Carlos, 1915, Compilación Ordenada de Leyes, Mensajes y Decretos del poder Constitucional de la Provincia de Tucumán que comienza en 1852. Tomo II; III. 1857-1861. Edición Oficial. Tucumán.

Cordeiro, Ramón; Viale, Carlos, 1916 Compilación Ordenada de Leyes, Mensajes y Decretos del Poder Constitucional de la provincia de Tucumán que comienza en 1852. Tomos I, II, III y IV. Tucumán. Edición Oficial.

Eichelbaum, Samuel (compilador) , 1923 Compilación Ordenada de leyes, decretos y mensajes del periodo constitucional de la provincia de Tucumán. Vol. XXVIII, 1906. Tucumán, Edición oficial.

Saravia, Belisario, Puch, Abraham (1916): *Primer Informe de la Inspección General de Escuelas*. Noviembre de 1871. En Cordeiro, Ramón, Viale, Carlos D.:

Compilación Ordenada de Leyes, Mensajes y Decretos del poder Constitucional de la Provincia de Tucumán que comienza en 1852 Tomo IV 1868-1872 Edición Oficial Tucumán. pp 444-502

Jijena, Delfín (1917)*Informe del Departamento General de Escuelas, correspondiente a 1880.* En Sánchez Loria, Horacio, Del Moral, Ernesto M.: *Compilación Ordenada de Leyes, Mensajes y Decretos del Poder Constitucional de la Provincia de Tucumán que comienza en 1852.* Tomo VIII 1881-1882.Tucumán. Edición Oficial.pp 12-20.

Decreto sobre las Comisiones Inspectoras de Escuelas.(1916) Setiembre 30 de 1870 y Decreto reglamentando la Inspección de las Escuelas, Abril 21 de 1871. En Cordeiro, Tomo IV. . pp 180-181-250-251.

Reglamento del Departamento General de Escuelas de la Provincia.(1916)Tuc. Marzo 10 de 1874. En Cordeiro, Tomo V. pp 451-453

Lema B: *Escuelas Municipales. Informe de las Comisiones examinadoras. Escuela Mercedes. noviembre 24 de 1884*. Maciel, Tomo II, (1924)

Mosna, A. E.(1888) *Memoria del Departamento Ejecutivo de la Municipalidad de la Ciudad de Tucumán*. Inspección de Escuelas. Anexo H. Año 1887,Tip Encuadernación La Razón.1888. pg 84-88, Tucumán.

La Educación Común en la República Argentina Años 1909 - 1910 Presidencia del Doctor José María Ramos Mejia(1913) Consejo Nacional de Educación Talleres gráficos de la de la Penitenciaria Nacional.

Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Dr Pedro N. Arata, Pte del Consejo nacional de Educación. Años 1913 y 1914 (1916) En Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales. Compañía Sudamericanade Billetes de Banco Buenos Aires.

Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el DrAngel Gallardo, Presidente del Consejo Nacional de Educación, 1915(1917) Talleres Gráficos de la Penitenciaria Nacional, Buenos Aires.

Censo Escolar Nacional correspondiente a fines de 1883 y principios de 1884. Comisión Nacional de Educación.(1885) Tomo I,. Talleres La Tribuna Nacional, Buenos Aires.

Primer censo Escolar de la Provincia de Tucumán. 15,16 y 17 de abril de 1915. Pg XLVII

Diario de Sesiones Cámara de Senadores de la Nación. Tomo I, 1905 (1906) Establecimiento Tipográfico El comercio, Buenos Aires

Diario de sesiones Cámara de Diputados. Tomo III, 1905. (1906). Establecimiento Tipografico El comercio, Buenos Aires.

Carpetas de Edificios escolares N° 1 a 130, 1913-1919, Inspección Nacional de Escuelas.

Epistolario entre Sarmiento y Pose,1845-1888,(1946) Comisión Nacional de Monumentos y Museos Históricos. Tomo I y II, Buenos Aires.

http://www.deie.mendoza.gov.ar/tematicas/censos/censos_digitalizados/Censos%20Digitalizados/index.html

Informes de Educación Común.

1881: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/19000556/19000556.pdf

1882: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/19000557/19000557.pdf

1883: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/83374/83374.pdf

1885: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/19000558/19000558.pdf

1886,t.1: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/19000559/19000559.pdf

1886,t.2: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/19000560/19000560.pdf

1887: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/19000561/19000561.pdf

1888: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/19000562/19000562.pdf

1889-90-91:http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/19000563/19000563.pdf

1892, t.1: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/19000564/19000564.pdf

1892, t.2: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/19000565/19000565.pdf

1893, t.1: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/19000566/19000566.pdf

1894-95: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/19000568/19000568.pdf

1896-97: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/19000569/19000569.pdf

1897-98: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/19000570/19000570.pdf

1898-99: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/19000571/19000571.pdf

1899: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/19000572/19000572.pdf

1900: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/19000573/19000573.pdf

1905: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/83457/83457.pdf

1906-07: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/19000590/19000590.pdf

1908: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/19000672/19000672.pdf

1909-10: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/19000675/19000675.pdf

1910: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/19000672/19000672.pdf

1911-12: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/83466/83466.pdf

1913-14: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/19000591/19000591.pdf

1915: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/19000592/19000592.pdf

1916: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/19000593/19000593.pdf

1917: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/19000594/19000594.pdf

1918: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/19000595/19000595.pdf

1919: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/19000596/19000596.pdf

1920: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/19000597/19000597.pdf

1921: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/19000598/19000598.pdf

1922: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/19000599/19000599.pdf

1923: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/19000600/19000600.pdf

1924: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/19000601/19000601.pdf

1925: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/19000602/19000602.pdf

Bibliografía

Album del Magisterio (1920) Edición Señores Valdez del Pino y Espigares. Tucumán

Albúm General de la Provincia (1916)

Assaf, Sonia (2000) La Escuela Normal de Tucumán. Reseña Histórica. Editorial Top Graph. Tucumán

Avila Julio P (1893)*En Tucumán la educación progresa o no progresa.* Tucumán Literario Tomo III Tucumán. Julio 18/1893. Pp 300-303,

Antoni, Adolfo.(1898) La educación en Tucumán y páginas olvidadas. Tucumán. 1898. Sin pie de imprenta.

Marta Barbieri (2009) *Educar y formar maestros: Problemas y desafíos de la educación pública tucumana en los comienzos del siglo XX.* En Leoni Pinto Jornadas de Historia de Tucumán. (2009). Centro Cultural Alberto Rougés. InstInvHistR. Leoni Pinto. F F y L. UNT. U.N.T. Tucumán. Pp 125-143.

Barbieri de Guardia, Marta I., Ben Altabef, Norma E.(1999): *Niñas respetables, buenas maneras, y curriculum oficial en Tucumán a principios de siglo* En Estudios de Historia Social de Tucumán. Educación y Política en los siglos XIX y XX. Tucumán. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Tucumán

Barbieri de Guardia, Marta I., Ben Altabef, Norma(1999)*Positivismo y Educación: Matriz europea y ritualización de prácticas educativas en Tucumán a principios de siglo*. En *Actas* Primeras Jornadas de Historia Moderna y Contemporánea. Tomo II. Tucumán. Facultad de Filosofía y Letras Universidad Nacional de Tucumán.

Barbieri, Marta, (2012)*, Escolanovismo y vanguardia pedagógica en Tucumán: el caso de la Escuela Sarmiento en la década de 1930*. Mimeo.

Ben Altabef, Norma (2001)*Los instrumentos de control social en la escuela a través de la reglamentación educativa (Tucumán, 1853-1884)* En Bonano, Luis Marcos (coordinador) Estudios de Historia Social de Tucumán. Tucumán. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Tucumán. pp. 65–84.

Ben Altabef, Norma (2005) Educación, Moralización y Control social en Tucumán, 1852.1883. Tesis de Mestra inédita.

Ben Altabef, N (2009) La ley de Educación de 1883. *¿Una ruptura del consenso ideológico, una tensión entre la tradición católica y la modernidad*

liberal? En Bonano, L; Pucci, R. (comp.) Autoritarismo y Dictadura en Tucumán. Estudios sobre cultura, política y educación. Edit. Catálogos. Bs.As. p37-61.

Bertelli, Rita: (1910) La acción educativa de Amadeo Jacques en Tucumán. En Albúm General de la Provincia de Tucumán. En el primer centenario de la Independencia Argentina. 1910.

Bliss, Santiago Rex: (2004)La fiscalidad provincial entre la Constitución y el despegue azucarero. Tucumán 1852-1876. En Revista América Latina en la Historia Económica. Boletín de Fuentes. Instituto Mora. Número 21. México 2004.

Bonaudo, Marta☹1999) "A modo de prólogo". En Bonaudo, Marta (Directora): Nueva Historia Argentina Liberalismo, Estado y Orden Burgués (1852-1880). Tomo 4. Editorial Sudamericana. Buenos Aires.

Bhomnee, Charles Z (1919) Nuevas Orientaciones. Necesidades Educacionales. En Album del Magisterio de la Provincia de Tucumán, p 98-102

Busquet, Alfredo(1882) Memoria Histórica y Descriptiva de Tucumán. Publicación Oficial. Tucumán. 1882

Caruso, M, Dussel, I(1996) De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea. Buenos Aires. Editorial Kapeluz.

Cerviño, Rodolfo, (1970), Contribución a la Historia de la Escuela Normal de Tucumán (1875-1930). En Revista de la Junta de EstudiosHistóricos de TucumánAño 3 Nº 3.Tucumán.

Cerviño, Rodolfo (1964), Del Colegio San Miguel al ColegioNacional. Dos etapas de cultura en Tucumán".Ediciones de la. U.N.T. Tucumán.

Cerviño, Rodolfo: (1974) El primer ColegioSecundario de Mujeres, Colegio Sarmiento. En Revista de la Junta de Estudios Históricos de Tucumán Nº 4. Tucumán.

Cerviño, Rodolfo: (1970) Contribución a la Historia de la Escuela Normal de Tucumán (Para el período 1875-1930). En Revista de la Junta de Estudios Históricos de Tucumán. Año 3. Nº 3. Tucumán 1970.

Clemenceau, Georges (1999): La Argentina del Centenario. Universidad Nacional de Quilmes. Buenos Aires.

Fierro, José, (1916)*, La escuela primaria en Tucumán. Narración histórica.* En Albúm General de la provincia de Tucumán en el Primer Centenario de la Independencia Argentina. Publicación aprobada por la Comisión Oficial del Centenario.

Fierro, José: (1925) La Gaceta, 22 de mayo de 1925

Fierro, José: (1928) *El Señor Paul Groussac. Reminiscencias*. En La Gaceta. 15-2-1928. Tucumán.

Formoso, Silvia Eugenia, (1997)*Ernesto Padilla y la educación primaria tucumana (1913-1917)* en La cultura en Tucumán y el NO Argentino en la primera mitad del siglo XX. Fundación Miguel Lillo, Centro Cultural Rougés. Tucumán

Granillo, Arsenio (1947) *Provincia de Tucumán*. Publicación de la Junta Conservadora del Archivo Histórico de Tucumán. Serie V Volumen I. Tucumán.

Jiménez, Daniel. (2002) *Colegio Nacional de Tucumán: orígenes y destinatarios*. En Bonano, Luis M. Estudios de Historia Social de Tucumán. Educación y Política en los siglos XIX y XX. . Facultad de Filosofía y Letras. Tucuman

Miau; Alejandro (1920) *Educación Fisica.* En Album del Magisterio pp111-114

Murillo Dasso, María Florencia (2012) Las escuelas de San Miguel de Tucumán. Siglos XIX al XXI. Facultad de Arquitectura y Urbanismo. UNT. Tucumán. Inédita.

Paez de la Torre, Carlos(h) 2004, Crónica Histórica de la Universidad Nacional de Tucumán, Ediciones del Rectorado, UNT Tucumán, Argentina.

Paez de la Torre (h) ,1987 Historia de Tucumán. Editorial Plus Ultra, Argentina

Páez de la Torre, C.(1974) Centon sobre el rastro de Paul Groussac en Tucumán (1871-82)

En Revista de la Junta de Estudios Históricos de Tucumán. Año VII Nº4. Tucumán.

Páez de la Torre, C (2002) El vecindario y la escuela. En La Gaceta, 22 de septiembre de 2002. Tucuman

Perilli de C. G, Romero Elba E.(2003): Los hombres del Centenario en Tucumán. Punto de Encuentros Generacionales" En Actas del V Jornadas. La generación del Centenario y su proyección en el Noroeste Argentino (1900-1950). San Miguel de Tucumán.

Puigrós, Adriana (1996) Que paso en la educación argentina. Desde la conquista al menemismo Editorial Kapeluz, Buenos Aires

Ramos, Juan P.(1910) Historia de la Instrucción Primaria en la República Argentina. (1810-1910) Atlas Escolar. Consejo Nacional de Educación. Conmemoración del Centenario de 1810. Editorial Peuser. Buenos Aires..

Ramos, Juan P.,(1920), Historia de la Instrucción primaria. En Valdez del Pino (Editor): El Albúm del Magisterio de la Provincia de Tucumán. Tucumán.

Romero de Espinosa(2000)La problemáticaeducativa en Alberto Rouges y Ernesto PadillaenActas de las III Jornadas La Generación del Centenario y suproyección en el NO ArgentinoTomo II, Tucumán.

Southwell, Myriam (2011). La educaciónSecundaria en la Argentina. Notassobre la historia de unformato. En Tiramonti, Guillermina(directora) Variacionessobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media.FlacsoArgentina.Ediciones Homo Sapiens. Buenos Aires, Argentina pp 35-69

Suayter de I.M.A. y otras (1993): Historia de la Educación Pública en Tucumán, 1880-1945. En Puigros, A (dir) Historia de la Educación Argentina IV. La Educación en las Provincias y territorios Nacionales (1885-1945). Bs As Ed Galerna. pp491-550.

Terán, Juan B (1919), Una nueva enseñanza obligatoria. En Album del Magisterio 1920, Edición Señores Valdez del Pino y Espigares.

Tedesco, J. C, (1993) Educación y Sociedad en Argentina (1880-1945). Buenos Aires. Solar.

Vidal Sanz, L (2009) La educación en el Tucumán del azúcar. El caso de las escuelas de ingenios. 1884-1914.F. F y L. UNT. Mimeo,

Vidal Sanz Lucia Inés: (2002)Infancia y educación: la pedagogía froebeliana y su proyección en Tucumán. Ponencia presentada en III JORNADAS DE HISTORIA MODERNA Y CONTEMPORANEA. Facultad de Humanidades y Artes-UNR. Rosario.

Vidal Sanz, Lucía (1999)Notas sobre la expansión de la instrucción pública en Tucumán en la segunda mitad del siglo XIX. En Luis Bonano (coor): Estudios de Historia Social de Tucumán. Educación y Política en los siglos XIX y XX.FFyL. UNT.Tucumán.

Yannoulas, Silvia C. (1996)Educar: ¿Una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la Docencia (1870-1930).Buenos Aires.EditorialKapeluz.

Zelaya, Arturo Dionisio (2013) Escuela Normal de Monteros. Anales históricos (1907-1982) .Maestros fundadores- Poetas normalistas. La aguja de Buffon ediciones. Tucumán.

Capítulo 3

La construcción de la escolaridad en los cañaverales tucumanos: el caso de las escuelas de ingenio.

Lucía I. Vidal Sanz

Introducción

En las últimas décadas del siglo XIX y primeras del siglo XX, desde el Estado-nación en su proceso de consolidación, se dio un sustancial impulso al proceso de expansión de la instrucción pública. A tono con esta situación, el gobierno tucumano aumento sus esfuerzos en la concreción de este objetivo, mientras transitaba vertiginosamente el despegue azucarero, iniciado en 1876 con el arribo del ferrocarril.

Si bien hubo una voluntad del estado provincial de generar mejoras en el ámbito educativo, intentando ampliar los logros realizados en este ámbito,la expansión del sistema de instrucción pública tucumano se desarrollaría de un modo fluctuante y la naciente industria azucarera estaría involucrada en esta cuestión.

En este complejo marco, en los campos tucumanos pertenecientes a los ingenios, a partir de la década de 1880 se produjo la creación de un considerable número de establecimientos escolares primariosconocidos popularmente como “escuelas de ingenio”. Ellos son el objeto de estudio de este capítulo.

La totalidad de las “escuelas de ingenio” se instalóen los ámbitos rurales, en terrenos particulares pertenecientes a las fábricas azucareras. Estos espacios tuvieron una característica común, la de ser cañaverales de vasta extensión. Su función central era la producción de materia prima para alimentar la demanda voraz de las decenas de nuevos trapiches mecanizados instalados en Tucumán.

Las escuelas estaban inmersas en el cañaveral, y esta realidad afectó la vida en sus aulas. Allí se sintieron las fuertes tensiones que el cultivo de la caña y, fundamentalmente la zafra, arrojaban en su interior, perturbando el desarrollo de los procesos de escolarización.

La propagación de estos establecimientos educativos en el ámbito rural durante el último cuarto del siglo XIX y comienzos del siglo XX, es difícil de explorar. Eran escuelas con un alto grado de invisibilidad en la documentación oficial y en otras fuentes primarias, principalmente en sus momentos fundacionales. En muchos casos, su presencia es percibida indirectamente a

través de los censos, leyes, crónicas de viajeros, archivos personales, familiares, de empresas, información periodística, etc. También tienen un alto grado de invisibilidad sus poblaciones escolares ysus planteles docentes.

Explorar la realidad de estos establecimientos es sustancial,puestoque nos permite analizar cómo se fue construyendo “lo educativo” desde el corazón del cañaveral. Una problemática con rasgos particulares que afectó, a lo largo del tiempo, a una gran cantidad de la población infantil concentrada en estas áreas. Abordar esta cuestión también implica adentrarse y comprender un tipo especial de ruralidad que surgió alrededor de los ingenios azucareros, y que en este caso apreciamos desde los complejos efectos que generó en la educación.

Ingenios azucareros y educación

El desarrollo del complejo agroindustrial azucareroafectó profundamente todos los órdenes de la vida social provinciana.La expansión del sistema de instrucción pública también recibió su influjo, trazando entre ambos ámbitos, azúcar y educación, un complejo vínculo. (Vidal Sanz, 2009). Los períodos de desarrollo delas manufacturas azucareras y del“protosistema educativo”previo al arribo del ferrocarril a la provincia, que analiza Norma Ben Altabef (Ben Altabef, 2005), fueron más precarios, y surelación con la industria azucarera fue casi inexistente. Esta situación variará radicalmente desde 1876, a tono con la modernización de la actividad. .

Para comprender un aspecto clave de ese complejo vínculo es fundamental conocer, en líneas generales, la evoluciónimpositiva que diseñó el gobierno sobre la actividad azucarera.

El estado actuó con una “operatividad dual”, como analizó Noemí Girbal-Blacha.Esto implicó que los estados nacional y provincial colaboraran decididamente en las primeras etapas de desarrollo de este complejoagroindustrialen su proceso de instalación y desarrollo, a través de la política fiscal, del crédito y de múltiples medidas de fomento directo e indirecto.El esfuerzo oficial, visiblemente dirigido a colaborar con el fortalecimiento de la actividad azucarera, implicó una merma de recursos hacia otros ámbitos, entre ellos el educativo. Cuando el estado consideró quela industria se encontraba suficientemente consolidada, comenzó a requerirde sus recursos, aumentando progresivamente los gravámenes que la afectaban (Girbal-Blacha, 1993, Pucci, 1993).Las contribuciones obligatorias crecientes sobre el azúcarpromovieron recaudaciones mayores para el erario tucumano,lo que posibilitó el engrosamiento de diversas partidas, entre ellas las destinadas a instrucción pública. Esta realidad

permitió el despliegue de tiempos con signo positivo para la educación tucumana(Vidal Sanz, 2009, pp. 36-136).

Dicha evolución estuvo atravesada por el proceso de construcción de una nueva estructura fiscal en la provincia, que transitaba desde una organización propia del Antiguo Régimen hacia un tipo de fiscalidad propio de una economía capitalista. Desde 1810, los principales tributos provinciales gravaban la circulación de mercancías y el sistema impositivo se sostenía principalmente con lo producido por las rentas aduaneras. También lo sostenían los diezmos y empréstitos y, en menor medida,los empréstitos forzosos y los auxilios de ganado. Había cierto desorden y superposición de las contribuciones obligatorias,lo que dio lugar a desfasajes, restricción de la circulación de mercancías y escasa integración de los mercados. Es posible advertir la debilidad del estado en el sostén de una estructura administrativa rudimentaria para la recaudación de los impuestos.

En 1853, con la sanción de la Constitución Nacional, las transformaciones políticas y económicas plantearon una reestructuración de la fiscalidad de la provincia. Los principales gravámenes que sostendrían el Tesoro tucumano variaron considerablemente. Ya no provendrían de los ingresos generados por las rentas aduaneras ni por los impuestos indirectossino, fundamentalmente, de losimpuestos, la contribución directa y las patentes. Ahora se gravarían la propiedad inmueble, los beneficios de la industria y el comercio, es decir impuestos sobre el capital(Bousquet, 1878; Bliss, 2004).Los impuestos de patente y contribución directa serían de ahora en adelante los soportes principales del Tesoro tucumano. Y la industria azucarera se convertiría paulatinamente en la principal contribuyente de estos gravámenes. Este cambio en las contribuciones aplicadas al azúcar comenzó a verificarse hacia la década de 1890. Con los avances de la tecnología y la consolidación de la industria azucarera,el sistema impositivo se fue modificando y demandó ingresos cada vez mayores de su industria más fuerte. Ninguna otra actividad lo haría en igual medida. Durante gran parte del siglo XX, las posibilidades del Tesoro tucumano dependerían,prácticamente, de las contribuciones obligatorias que realizaba la actividad azucarera(Guy, 1981, Pucci, 1993, Girbal-Blacha, 1993).

Lo señalado hasta aquí explica que, en el complejo vínculo que se planteó entre el azúcar y la educación,la agroindustriafavoreciese, a través del sistema impositivo provincial, de un modo indirecto e involuntario, la expansión del sistema de instrucción pública provincial. A mayores niveles de recaudación fiscal, en gran medida provenientes del azúcar, fueron mayores las posibilidades de crecimiento en el ámbito educativo.

Sin embargo, la influencia ejercida por la actividad azucarera sobre la educación fue más allá de la realidad impositiva. Tuvo otra modalidad, más concreta y palpable, pues los ingeniosparticiparon en la cuestión educativade un modo voluntario y directo, involucrándose en la fundación de escuelas infantiles en sus territorios.

Las “escuelas de ingenio”

Durante la década de 1880 la actividad azucarera en Tucumán protagonizó una impresionante expansión económica, generando efectos en todo el quehacer provincial.Desde el ámbito social, la gran cantidad de mano de obra requerida por esta agroindustria, tanto para los campos como para las fábricas, dio origen a fuertes concentraciones poblaciones en torno a cada ingenio,llegándose a reunirel 30% de la población de todo el norte en la zona cañera de Tucumán.

Esta situación impactó fuertemente en la realidad educativa. Hacia 1880, si bien se habían realizado logros en el ámbito de la instrucción pública tucumana, aún se encontraba afectada por múltiples y difíciles problemas: los establecimientos escolares eran escasos en proporción a la población escolar existente, la provincia poseía pocos locales escolares propios, por lo cual debía invertir importantes sumas en el alquiler de edificios, la mayoría de ellos inadecuados, la inasistencia escolar era muy acentuada, los maestros eran pocos y estaban deficientemente preparados, había gran escasez de mobiliario, libros y materiales básicos, entre otros. Todas estas cuestiones se agravaban en el caso de las escuelas ubicadas en el campo.

En la década del ´80, los ingenios iniciaron un proceso de fundación de escuelas infantiles en sus predios. Esto debe interpretarse desde el proceso de modernización que se encontraba transitando la república, y aceleradamente Tucumán, que implicó la emergencia de la “cuestión social”. En esta provincia, puntualmente, se produjo por las profundas transformaciones sociales que provocó el proceso de estructuración del capitalismo industrial azucarero (Suriano, 2000).

El desarrollo de este complejo agroindustrial fue generando profundas transformaciones en los medios rurales, al compás de sus necesidades y las del estado provincial, y las clases propietarias apelaron, en esta sintonía, a diversos mecanismos para disponer de grandes contingentes de trabajadores. Ante el continuo crecimiento de la población, por ellos promovido, vieronla necesidad de generar una serie de servicios de apoyo. Estos “servicios sociales”, analizados en profundidad por Alejandra Landaburu, estuvieron relacionados con el modo en que el estado y los propietarios de ingeniosfuerondiseñando sus políticas sociales,

cada uno en su ámbito, para dar respuestas a esta emergente cuestión social (Landaburu, 2013).

La construcción del estado social en Tucumán fue lenta.Yen los primeros tiempos, los beneficios brindados por las fábricas eran decisiones particulares, no estatales,entendidoscomo dádivas. Situación que podía plantearse por la existencia de un estado frágil y en construcción.

Los propietarios, respondiendo a la emergente cuestión social, asumieron una posición paternalista y se propusieron ser útil al obrero, más allá de lo estrictamente laboral. Este patrocinio se tornófundamental, pues si el trabajador abandonaba la fábrica, perdía todas las "ventajas sociales"queésta le brindaba. Además de los recursos coercitivos que se aplicaron para estabilizar la mano de obra, como las leyes de conchabo, el propietario brindaba servicios sociales tales como vivienda, asistencia médica primaria, educación, etc. Así se combinaban los incentivos monetarios con los beneficios sociales y la coerción, dando como resultado una política paternalista y asistencialista. Todo esto contribuía a solucionar uno delos retos más delicados que enfrentaba la agroindustria, el de la fijación de la mano de obra (Schleh, 1943,).

Y en este marco, la filantropía y la religión, fundamentalmente el catolicismo social que practicaban las élites, fueron elementos de importancia. Los empresariosaplicaron los valores que el catolicismo social sostenía, generando un paternalismo empapado de valores religiosos. Así se construía la imagen del buen patrón, que organizaba la seguridad del obrero, promoviéndose la idea de la conformación de una gran "familia industrial" y tomando el modelo de las sociedades preindustriales, donde el patrón ejercía la función de padre y el resto de la empresa conformaba una gran familia. En este marco, los trabajadores aceptaban la tutelay la disciplina que les imponía la empresa, ante la seguridad laboral y los beneficios sociales que les brindaba (Landaburu, 2013).

El proceso de fundación de los establecimientos escolares en el que se involucraron concretamente los ingenios se inició en el año 1884, momento en el que se fundó la primera escuela en terreno de una fábrica azucarera. Fue el caso de la escuela infantil ubicada en terrenos del ingenio Trinidad, propiedad del industrial Juan Manuel Méndez, situada en Medinas, al sur de la provincia. El diario *El Orden* se refirió a esta fundación:

"…*El sacerdote español Sr. Zuazua será además de director espiritual de la capilla del ingenio "Trinidad" que el Sr. D. Juan Manuel Méndez posee en Medinas, maestro de la escuela fundada en el mismo establecimiento y en la que*

recibirán instrucción los hijos de los peones y los de los vecinos de las inmediaciones…"[1]

Esta situación presentaba un alto grado de excepcionalidad, pues en los tiempos de conformación de este complejo agroindustrial,sus intereses estaban puestos en la modernización tecnológica, la adquisición de tierras y la solución del "hambre de brazos". Si bien incluso los establecimientos más modestos promovieron la conformación de importantes centros poblacionales, la mayoría, en sus inicios, no fundaron escuelas en sus predios.

Sin embargo, a partir de este momento y aunque lentamente,las fundaciones de escuelascontinuaron en los espacios de las fábricas.La instalación de las mismas no respondía a imposiciones legales establecidas. La legislación provincial existenteno exigía a los ingenios la fundación de establecimientos escolares de ningún tipo en sus predios.[2]Por ello, el accionar desarrollado por cada fábrica en el ámbito educativo fue particular, razón por la cual es necesario analizar lo llevado a cabo por cada una, respectivamente, como un estudio de caso.

La modalidad de instalación de escuelas asumida por los ingenios estuvo supeditada a ciertas condiciones: las dimensiones de la fábrica yde sus terrenos, la capacidad de los establecimientos para movilizar mano de obra y el accionar de las familias o compañías propietarias de los ingenios. Las tres cuestiones se encuentran fuertemente imbricadas. Las fábricas de mayor envergadura poseyeron vastos terrenos bajo su influencia ypromovieron la movilización de importantes masas de trabajadores, que se alojaban en sus alrededores. Estas empresas colaboraron con el establecimiento de mayor cantidad de escuelas en sus predios. Las fábricas de menor tamaño, instaladas en terrenos más reducidos, promovieron desplazamientos de trabajadores de menor envergadura y fundaron menos cantidad de escuelas, o no se involucraron en este proceso.La tercera cuestión, referida al accionar de las familias o compañías propietarias de las fábricas, es la que aportó mayor singularidad.

---

[1]Diario El Orden, Tucumán, 13/03/1884.

[2] El primer decreto que se sancionó imponiendo a las fábricas azucareras la obligación de brindar educación a los niños que habitaran en sus espacios fue el Nº 10.644, fechado el 23 de Abril de 1944, que estableció:...*"El Ingenio adoptará las medidas necesarias para que, cuando los menores en edad escolar no puedan recibir la instrucción primaria en las escuelas oficiales por cualquier causa, aquellos reciban en los lotes o cualquier concentración de peones la enseñanza necesaria de acuerdo a su edad".* Dicho decreto se transformó en la Ley Nº 12.921, sancionada el 31 de Diciembre de 1946. El decreto y la ley pueden ser consultados en Schleh, Emilio, *Compilación legal sobre el azúcar,* Buenos Aires, Imprenta Ferrari Hnos., 1947, Vol. X, p. 22.

Si bien la élite azucarera, en general, colaboró con la instalación de escuelas en sus terrenos, es importante señalar que la problemática de la educación de los obreros no constituyósu interés central: el ingenio era una empresa y la educación de los trabajadores era una cuestión secundaria.El principal interés estuvo concentrado en el vertiginoso proceso de modernización, expansión y concentración de la industria azucarera. Y los esfuerzos más importantes se dirigieron hacia tres objetivos: la compra de maquinaria, iniciando así un profundo proceso de viraje tecnológico; la ampliación de sus terrenos, ya que la capacidad fabril superaba ampliamente la disponibilidad de materia prima, y la necesidad de solucionar el problema del "hambre de brazos", grave cuestión que acució a este complejo agroindustrial(Rosenzvaig, Bonano, 1992).

Si bien en las empresas azucareras los márgenes para el tratamiento de la cuestión educativaeran estrechos, estos existían. Pues las escuelas eran,fundamentalmente, una parte de las estrategias generadas por los ingenios para estabilizar la mano de obra y, en menor medida, para cristalizar los mandatos del catolicismo social y la filantropía de las élites.

Una tipología de escuelas

Los establecimientos escolares que se ubicaron en los predios de los ingenios no tuvieron características idénticas sino que presentaron ciertas particularidades,de acuerdo a las condiciones anteriormente señaladas. Atendiendo a las mismas, elaboramos una tipología general, considerando distintas variables.

I-Las escuelas situadas en predios de ingenios se diferenciaron por sus dimensiones y el espacio donde se ubicaron.

Los ingenios azucareros no poseyeron terrenos absolutamente integrados, sino que tuvieron cierta fragmentación interna. Esta situación respondía al hecho de que sus espacios se fueron conformando a lo largo del tiempo, mediante la adquisición de distintas fincas que no fueron siempre colindantes; aunque la tendencia planteada por las fábricas era lograr espacios con el mayor grado de integración posible. Esta estructuración territorial influenció para que se promoviera el establecimiento de dos tipos de escuelas, que denominamos como escuelas nucleares y escuelas de colonias.

La escuela nuclear era el primer establecimiento escolar instalado en el predio de un ingenio; fue el tipo más antiguo, grande e importante. Se ubicaba en el centro neurálgico de estos pueblos, a escasos metros de la fábrica.Generalmente, estaba atendido por más de un maestro y poseía la población escolar más numerosa de la zona. Dentro de los predios de cada fábrica

existió solamente una escuela nuclear, a la que se conocía como “la escuela del ingenio”.

Las escuelas de colonias eran los establecimientos escolares ubicados en las colonias de los ingenios. Generalmente instaladas en fincas cañeras distantes de la fábrica, poseían una infraestructura menor, una población escolar más escasa y estaban a cargo de un solo preceptor. Si bien eran escuelas de pequeñas dimensiones, con ellas se buscaba facilitar la escolarización de los niños residentes en sus cercanías y solucionar su difícil traslado por el campo. Había un importante número de niños residiendo en las colonias, por ello en el proyecto de ley provincial de 1889 sobre colonización, en pleno boom azucarero, se determinó que los propietarios de colonias debían destinar, en el centro delas mismas,el terreno necesario para la construcción de plaza pública, templo, comisaría, juzgado de paz y escuela (Sánchez Loria, Del Moral, 1916, pp. 464-471).

Es posible observar que en el interior de los establecimientos azucareros se presentaron diversas realidades escolares coexistentes. Así como hubo ingenios que tenían escuelas instaladas desde 1884, hubo otros que, hacia 1930, no habían colaborado con la fundación de ninguna, como el caso de los Ingenios Aguilares y Amalia, que recién las crearon en la década de 1930.3Otros establecimientos de pequeña envergaduratenían una sola escuela, de tipo nuclear, como los Ingenios Santa Bárbara o San Antonio.

En general, las fábricas azucareras tuvieron una escuela nuclear y un número variable de escuelas situadas en sus colonias. Las fábricas más fuertes se involucraron en la fundación de múltiples establecimientos educativos, llegando a conformar verdaderas redes escolares en su interior, como es el caso de los Ingenios Santa Ana, Bella Vista y Mercedes, entre otros.

Se plantearon vínculos entre las escuelas ubicadas en los terrenos de cada ingenio, motivados por la cercanía geográfica, el aislamiento al que estaban sometidas y las serias dificultades que compartían por estar insertas en medios productores de caña en gran escala y, por lo tanto, por poseer parte de su población infantil conformada por niños trabajadores. Desde la práctica, las escuelas nucleares se erigían como las organizadoras del espacio escolar dentro de los terrenos de los ingenios (Vidal Sanz, 2009, pp. 237-243).

---

[3] Libros Históricos de la “Escuela Nº 305”, ex - Escuela Ingenio Aguilares, p. 1 y “Escuela Guillermo Griet”, ex - Escuela Ingenio Amalia, p. 3.

Figura 10

Escuela Wenceslao Posse
Fuente Bernárdez, Manuel, La Nación en Marcha. Viajes en la República Argentina, Buenos Aires, Talleres
Heliográficos de Ortega y Radaelli, 1904.

II-Considerando la pertenencia institucional de estos establecimientos, en los predios de los ingenios hubo: escuelas particulares, provinciales, nacionales y municipales.

Las escuelas particulares fueron la modalidad más antigua de instalación de establecimientos educativosen los espacios de los ingenios. Estas no tuvieron relación con los Estados nacional ni provincial, ya que su dependencia de las fábricas azucareras fue absoluta. Y sedesarrollaron de dos maneras.

En la primera variante, los ingenios asumieron toda la responsabilidad sobre las escuelas, determinando el momento desu instalación, prestando un localo donando algún edificio para su funcionamiento, pagandoasimismo los servicios de un maestro o dealguien más o menos letrado, que se desempeñara como preceptor. En muchos casos, el “maestro” se reducía a algún familiar del propietario o a un obrero que sabía leer y escribir medianamente. Estos fueron los primeros espacios encargados de brindar nociones básicas de lectura y escritura a los hijos de los trabajadores de las fábricas y de sus alrededores. Eran escuelas pequeñas, de gran precariedad y de asistencia muy limitada. En sus primeros tiempos, el alumnado no superaba un puñado de veinte estudiantes.Esta realidad está vinculada con la gran cantidad de niños trabajadores que colaboraban con sus familias en el surco, o con otro tipo de tareas y para los cuales la escuela era distante y ajena. Y también está relacionada con la poca importancia que los

padres asignaban al hecho de asistir a la escuela, situación que no estaba "naturalizada" en la población, a pesar de la obligatoriedad imperante desde las leyes.

La total dependencia que tenían estas escuelas respecto de los ingenioslas distanciaron de las autoridades educativas municipales, provinciales y nacionales, quienes, en los primeros tiempos, no ejercieronningún tipo de controlsobre su funcionamiento. Este aislamiento motivó una carencia de documentación oficial sobre ellas; su existencia quedó plasmada a través de referencias indirectas o en documentos privados de directores de escuelas, de las familias o compañías propietarias de los establecimientos azucareros, de viajeros eventuales, etc.

Este es el caso de la Escuela del Ingenio La Invernada, cuyo propietario, Martín Berho, mantuvo una escuela para los hijos de sus trabajadores. La publicación *Fray Mocho* dejó testimonio de la existencia de esta escuela cuando expresó que "…*el Dr. Berho trata de difundir la instrucción pública entre sus obreros… sostiene de su propio peculio en "La Invernada" una escuela, donde los hijos de los peones reciben instrucción, sin abonar ni siquiera un centavo…" (Fray Mocho, 1913).*

Pero este caso no fue excepcional, puesto que otras fábricasinstalaron escuelas particulares en sus predios**.**Entre ellas se encuentran los ingenios San Pablo, Trinidad, Cruz Alta, Concepción, Mercedes, Santa Lucía, Los Ralos y, probablemente,el ingenio Providencia.

Dentro de la categoría de escuelas particulares existió una segunda modalidad, que tuvo un alto grado de singularidad. Ante la inacción de los propietarios azucareros, los empleados de los ingenios decidieron hacerse cargo de la educación de sus hijos y asumieron la instalación y mantenimiento de un establecimiento escolar. Fue el caso de la Escuela del Ingenio La Florida, sita en Cruz Alta, en terrenos pertenecientes a la Compañía Azucarera Tucumana. En 1900, en la Memoria Anual que redactó el Presidente del Consejo General de Educación de Tucumán, refiriéndose al Ingenio La Florida, expresaba que "*…en la Florida los empleados de este establecimiento...han resuelto abonar los alquileres de la casa escuela y el sueldo del maestro*…" (Memoria Educación Común, 1900, p. 25).

También fue el caso de la Escuela "Pacará Pintado", una colonia de la Compañía Azucarera Tucumana: "….Esta escuela que data de 1895, en un primer tiempo se llamó Escuela "Pacará Pintado" y fue particular, pagada por los padres de los niños que concurrían a instruirse…" (Libro histórico Escuela Carlos Guido Spano, ex - Escuela Pacará Pintado, p. 1).

La fundación de escuelas privadas fue un proceso en el que se involucraron algunos ingenios y que tuvo su momento de mayor expansión en las dos últimas décadas del siglo XIX. La instalación de este tipo establecimientos disminuyóa medida que avanzamos hacia el siglo XX,cuando el estado consolidaba su poder, generalizando los organismos de supervisión sobre todas las escuelas particulares de la provincia. Las escuelas de las fábricas azucareras también fueron sometidas a la inspección del estado.

En los predios de las fábricas también se instalaron escuelas que estaban integradas al sistema educativo provincial. Este determinaba su fundación, haciéndose cargo del local, del nombramiento de los docentes y de abonar sus sueldos. La escuela estaba sujeta a los planes de estudio de las escuelas oficiales y se ejercían sobre ellas los controles y supervisiones reglamentarios.

La mayoría de los establecimientos escolares instalados en los predios de las fábricas pertenecieron a esta categoría, por haber sido fundados como provinciales o porque seprovincializaron, incluyéndolos en la órbita del estado provincial a fines del siglo XIX y comienzos del XX, en el proceso de consolidación del sistema educativo.

En este sentido, las fábricas azucareras plantearon una fuerte tendenciahacia el traspaso de sus escuelas particulares al ámbito de los gobiernos provincial o nacional. Incluso, en un segundo momento, los propietarios de los establecimientos azucareros hicieron ellos mismos las gestiones necesarias para que el estado las fundara y sostuviera en sus predios. Aunque ellos colaboraran con el aporte de algún local o brindaran ayudas de tipo informal, la responsabilidad final era del estado.A modo de ejemplo, a poco tiempo de fundarse el ingenio Santa Ana, su propietario solicitó al gobierno la fundación de una escuela en sus predios: “…A comienzos de 1900, los directivos del Ingenio Santa Ana realizaron gestiones ante los poderes públicos para que funcione una escuela a fin de que los hijos de los obreros reciban la instrucción necesaria…” (Libro histórico Escuela Marco Manuel Avellaneda, ex – Escuela Ingenio Santa Ana, p. 1).

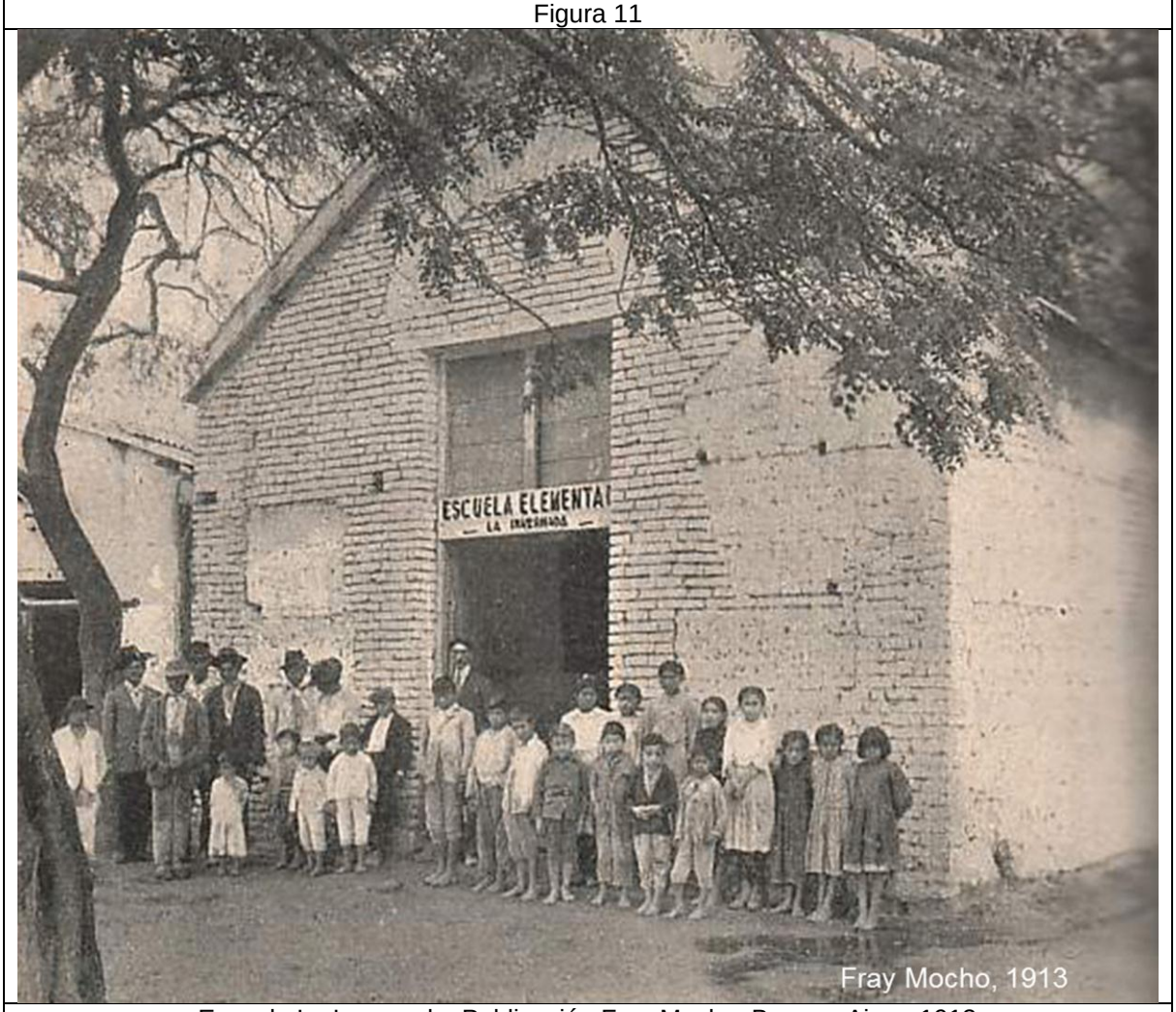
Probablemente operaron en esta situación varias cuestiones, por un lado la consolidación cada vez mayor lograda por el estado,que se reflejaba en el ámbito educativo; por otro lado, el hecho de que los industriales azucareros estuvieron fuertemente identificados con la élite gobernante, por lo cual pudieron gestionar con mayor facilidad el establecimiento de escuelas en su terrenos; y, finalmente, el hecho de que la educación de los trabajadores era una cuestión secundaria para las empresas. Funcionalmente, era importante la existencia de las escuelas para

fijar la mano de obra, pero era más conveniente que la responsabilidad recayera en el estado.

En los espacios de los ingenios también se instalaron escuelas nacionales, integradas al sistema educativo nacional que era quien las sostenía, organizaba y controlaba. Estos establecimientos se crearon más tardíamente, como consecuencia de la implementación de la Ley Láinez en 1906, y llegaron a tener una importante presencia en el espacio azucarero, cubriendo necesidades de las que no podía hacerse cargo el Estado Provincial. Entre ellas se encuentran la Escuela nacional n°88 del Ingenio Nueva Baviera, la Escuela N° 248 del Ingenio Manantial y la Escuela N°236 de la Ciénaga, cercana al Ingenio Santa Lucía, para dar algunos ejemplos.

Finalmente, hubo escuelas municipales que funcionaron dentro de los terrenos de las fábricas azucareras. Se trataba de establecimientos educativos ubicados en los terrenos de los ingenios que dependían de la Municipalidad de la Capital, quien las instalaba, organizaba, inspeccionaba y sostenía económicamente. La totalidad de las escuelas rurales pertenecientes a la Municipalidad de la Capital, estuvieron ubicadas en zonas cañeras, situación que se intensificó luego del proceso de modernización de la industria azucarera. Ellas eran las escuelas de la Banda, Alderetes, Ranchillos, Los Garcías, La Capilla, Tafí Viejo, Los Aguirres, Cebil Redondo, Los Nogales, Cebilar y Yerba Buena (Digesto Municipal de Tucumán, 1868-1882, pp. 177-183).

Figura 11



Escuela La Invernada: Publicación Fray Mocho, Buenos Aires, 1913

III-Considerando los planes de estudio desarrollados y el número de grados que poseían las escuelas es posible establecer otra clasificación que respondió a los lineamientos organizativos establecidos por el Consejo de Educación de la Provincia.

El Reglamento General de Escuelas establecía que las escuelas primarias de la provincia eran de cuatro categorías: superiores, graduadas,elementales e infantiles. En relación con el plan de estudios, en las escuelas Infantiles se impartirían los dos primeros grados que constituyen la enseñanza inferior; en las elementales, los cuatro que constituyen la enseñanza inferior y media, y en las superiores los seis grados de la inferior, media y superior(Reglamento General Escuelas Primarias de Tucumán, 1900, p. 1).

Las escuelas infantiles eran las más sencillas del sistema y ofrecían, a través de dos grados, un mínimo de enseñanza.[4] La mayoría de los establecimientos escolares primarios fundados en los ingenios se iniciaroncomo infantiles. Fue el caso de la Escuela del Ingenio San José, que había pertenecido a la Municipalidad de la Capital: "*…Desde el año 1897 pasó a depender del Consejo General de Educación, teniendo como Directora a la Sra. Isolina I. de Navas. La inscripción llegó ese año a 52 alumnos, y la enseñanza se impartía para 1º y 2º grados…" (Libro histórico Escuela Justiniano Frías, ex – Escuela Cebil Redondo, p. 1).*

Según la documentación analizada, hubo un número considerable de escuelas infantiles en los espacios de los Ingenios, que luego se transformaron en elementales.Este proceso más bien respondió a la recategorización de las escuelas infantiles existentes que a nuevas fundaciones,pero no funcionaron en estos terrenos escuelas superiores ni graduadas.Como señala "La Revista Escolar", publicación de la Comisión Central de Educación, en 1893 sobre un total de 120 escuelas en todo el territorio provincial 35 eran graduadas, 55 elementales y 30 infantiles.

¿Cuál era la realidad cotidiana de estas escuelas? El libro de Registro de Exámenes de 1899 refleja la situación en la que se encontraban los establecimientos del Departamento de Cruz Alta, espacio azucarero por excelencia. Si bien varias escuelas tenían la categoría de elementales, en la práctica el número de grados en existencia demuestra que funcionaban como infantiles.

Tabla n° 17

Escuelas del Departamento de Cruz Alta. Año 1899.

Escuelas	**1° Grado Inferior**	**1° Grado Superior**	**2° Grado**	**3° Grado**
Ranchillos	x[5]		x	
El Naranjito	x		x	
Ingenio Luján	x		x	
Alderete			x	x
Cruz Alta	x		x	
La Banda	x		x	

[4] Aunque la documentación expresa que las escuelas infantiles poseían dos grados, primero y segundo grado, de hecho en muchas de ellas funcionaban tres grados, pues el primero se dividía en primero inferior y primero superior.

[5]En algunas planillas de exámenes, al elaborar la lista de alumnos de primer grado y sus notas, los maestros no aclaran si éste era inferior o superior, solamente consignan que había un "primer grado". En este cuadro clasificamos a este grado como primer grado inferior.

El Paraíso	x		x	
Luisiana	x		x	
Villagra	x		x	
Wenceslao Posse	x	x	x	x
Los Ralos	x			
San Andrés	x	x	x	
Pacará Pintado	x	x	x	
San Miguel	x		x	
Bulacio	X	x	x	

Cuadro propio elaborado con base en CGE, Tucumán, *Exámenes Capital y Departamentos. Año 1899.* consideró la situación de la totalidad de escuelas primarias ubicadas en el departamento de Cruz Alta, de las principales zonas azucareras de la provincia. Todos los establecimientos estaban ubicados en pr de ingenios.

Como se observa en el cuadro, si bien varios de estos establecimientos tenían la categoría de elementales, sólo la escuelaWenceslao Posse, en el Ingenio Esperanza, poseía cuatro grados en funcionamiento, mientras que el resto funcionaba como escuelas infantiles.

En 1893, sobre un total de 120 escuelas en funcionamiento en la provincia, 30 eran infantiles y 55 elementales, o sea el 25% y 45%, respectivamente.Hacia el año 1900 se apreció un cambio, pues sobre un total de 240 establecimientos escolares existentes en Tucumán, 204 eran infantiles y 24 elementales, o sea el 85% y el 10%, respectivamente.

La prevalenciade este tipo de establecimientos, con pocos grados y del tipo más sencillo, se acentuó en el espacio azucarero. Esta situación respondió, en gran medida, a las condiciones de vida y a la proporción considerable de niños trabajadoresque componían las poblaciones escolares de estos establecimientos(Rodríguez Marquina, 1889).

IV-De acuerdo al horario de funcionamiento de las escuelas situadas en los ingenios, había establecimientos escolares diurnos y nocturnos.

Las escuelas diurnas, que eran la mayoría de los establecimientos ubicados en terrenos de las fábricas azucareras, fueron destinadas a niños y estaban categorizadas como infantiles o elementales.

Las escuelas nocturnas, en cambio, eran escuelas dedicadas a la enseñanza de obreros adultos. Comparativamente, tuvieron una presencia mucho menor que los establecimientos destinados a chicos.

Si bien algunas fábricas azucareras se involucraron en el proceso de instalación de escuelas nocturnas en sus predios, no se erigieron en la medida de su demanda, adquiriendo una presencia más importante en el siglo XX.

Figura 12

Escuela nocturna para obreros del ingenio San Pablo. Archivo particular Familia Benito.

El proceso de instalación de escuelas nocturnas no fue sencillo, ya que había fuertes ideas que se oponían a su existencia. Estas señalaban que había que poner todo el esfuerzo en salvar de la ignorancia a las nuevas generaciones y no en la gente adulta. Y menos en los sectores obreros, de quienes se esperaba que fueran fundamentalmente buenos trabajadores. En este sentido, no consideraban necesaria su instrucción, sino el logro de mayores niveles de moralidad y buenas costumbres, que podían lograrse mediante conferencias dominicales u otro tipo de disertaciones, todas ellas con fuertes tintes disciplinantes y moralizadores.

A pesar de la existenciade estas opiniones,en 1900 funcionaban 9 escuelas nocturnas en toda la Provincia, y en ese año, bajo la presidencia de Miguel Olmos en el Consejo General de Educación, se elaboró el Reglamento y Plan de Estudios para este tipo de establecimientos(Memoria Educación Común, 1900, p. 4 y pp.15-38).

A partir del siglo XX, se aceleró la instalación de escuelas nocturnas en los terrenos de las fàbricasazucareras. Finalmente, fundaron este tipo deescuelas los Ingenios San José, Esperanza, La Invernada, Bella Vista, Concepción, San Juan, Lastenia, Trinidad y San Pablo.

A diferencia de las escuelas infantiles, se aprecia un menor compromiso de los propietarios de los ingenios en la fundación y mantenimiento de escuelas para adultos.No registramos ningún caso en el que la familia o la compañía propietaria de la fábrica solicitaran su fundación.

El pedido de apertura, en todos los casos, provino de los directores de las escuelas para niños instaladas en esos espacios. A modo de ejemplo, en febrero de 1905 el Director de la Escuela Wenceslao Posse, situada en el Ingenio Esperanza, Sr. José María Álvarez, mediante una nota al Consejo de Educación, solicitó la apertura de una escuela para adultos y,siendo aprobado su pedido, se concedió el permiso y la autorización de los pagos para útiles escolares y para el alumbrado: "….*Solicita permiso para fundar una Escuela Nocturna. Por resolución de Febrero 28 se concede lo solicitado, dando útiles escolares y cinco pesos mensuales para el alumbrado…" (Consejo General de Educación, Diversos N°28, 1906-1908, f.281).*

En los ocho casos citados, exceptuando al Ingenio San Pablo, el Consejo General de Educación actuó del mismo modo, autorizando la apertura de las escuelas nocturnas y tomando a su cargo el alumbrado del local escolar. Sólo en el caso de la escuela en el Ingenio Esperanza aportó útiles, yen otros dos casos, en las escuelas en los Ingenios Trinidad y Lastenia, se aumentó el sueldo de los docentes. En todos los otros casos no se planteó ninguna modificación en el pago respectivo de cada uno de los directores por esta nueva tarea. Esto podría responder a dos situaciones: que los directores asumieran la dirección de las escuelas nocturnas con la misma paga que percibían anteriormente, cuestión que aceptarían motivados por la experiencia que tenían de la profunda necesidad de educación de los adultos, o que el ingenio les abonara un sueldo. No encontramos documentación respaldatoria respecto de esta cuestión.Sólo hallamos una referencia, el caso del Ingenio San Pablo, en el que la fábrica pagó el sueldo del director y maestro de la escuela nocturna situada en sus predios, el Sr. Manuel Acobettro, perito agrónomo y maestro de agricultura egresado de la Universidad local(Álbum del Magisterio de Tucumán, 1920, pp. 145-146).

En este ámbito, el desempeño de los propietarios del Ingenio San Pablo fue excepcional. En 1919 fundaron una escuela nocturna para adultos en sus terrenos, a la que se referían como"el tipo modelo de escuela obrera". Había

iniciado sus clases en enero de ese año con una inscripción de 110 alumnos.A través de la escuela se buscaba el mejoramiento intelectual y moral de los obreros, respetando los planes de estudios provinciales. Y además de leer, escribir y contar, se brindaban conferencias sobre higiene, primeros auxilios, anti-alcoholismo, amor al ahorro, al trabajo, etc., pues consideraban que estas cuestiones eran de verdadera utilidad práctica para el obrero.

Este caso puede ser considerado, prácticamente, como una escuela particular, puesto que el ingenio determinó su fundación, le cedió un local para su funcionamiento, pagó el sueldo del director y maestro y la sostuvo en todas sus necesidades. No ocasionaba ningún gasto al Consejo de Educación.

Además de poseer una funcionalidad con un fuerte tinte moralizante, como el resto de las escuelas ubicadas en estos espacios, los programas y los horarios fueron adaptados en función del trabajoque debían realizar los obreros. Por ello tenía horarios de funcionamiento diferentes durante y fuera de la zafra:"*…Su horario de clases está establecido para época de cosechas, 2 horas por turno (mañana, tarde y noche), y en tiempo normal hay sólo el horario nocturno permanente…"*(Álbum del Magisterio de Tucumán, 1920, pp. 145-146).

Si bien estos establecimientostendieron a cubrir parte de las necesidades educativas de los obreros adultos, sufuncionamiento debió adecuarse absolutamente a los ritmos planteados por la fábrica.

V-Las escuelas también se diferenciaban de acuerdo con el régimen adoptado, puesto que había en el espacio azucarero escuelas de régimen normal y escuelas de régimen de verano.

Las escuelas de régimen normal iniciaban sus clases desde febrero o marzo hasta noviembre, como el resto de escuelas de la provincia.Las escuelas de régimen de verano, en cambio, tenían un ciclo lectivo similar al de las escuelas de montaña, comenzaban el año escolar en septiembre y finalizaban alrededor de mayo, para evitar que los niños tuvieran que concurrir diariamente en lo más crudo del invierno.

En el espacio azucarero, el problema a sortearno era el frío, era otro, aunque temporalmente coincidente: el proceso de la zafra. Convenía que de mayo a noviembre la mano de obra infantil se encontrara liberada para colaborar con sus familias en la cosecha de la caña. Debido a que el trabajo en el surco era a destajo, muchas familias utilizaban la fuerza de trabajo de sus hijos para aumentar el jornal, cuestión que se acentuaba en el caso de las familias de menores recursos.Durante la cosecha de la caña, las escuelas localizadas en el espacio azucarero sufrían importantes tensiones. Entre ellas, una importante merma de su

población escolar, pues parte del alumnado estaba compuesto por niños trabajadores que abandonaban las aulas para colaborar con sus familias.

El establecimiento del régimen de verano se planteó como una posible solución a esta problemática. Si bien la mayoría de las escuelas funcionaron con el régimen normal, hubo escuelas que variaron hacia el régimen de verano. Fue el caso de las escuelas infantiles ubicadas en predios del Ingenio San Pablo. En la escuela nuclear de esta fábrica, como en la escuela situada en Villa Nougués, que era de menores dimensiones,se aplicó el régimen de verano (Nougués, 1976).De este modo se liberaba de obligaciones escolares a los niños en la época de la cosecha, pues los padres los llevaban para que colaboraran con tareas en el surco u otro tipo de ocupaciones importantes para la vida de la familia, como cuidar hermanos menores, preparar la comida para los adultos que se encontraban trabajando o trasladarla hasta el surco al medio día.

VI- Además de las escuelas infantiles y graduadas en los terrenos de los ingenios hubo otro tipo de establecimientos educativos, las Escuelas práctico rurales**.**

Estos establecimientos fueron escasos en el territorio tucumano. Hacia fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, sólo funcionaron tres, fundados en 1900, uno ubicado en La Cocha, otro en Los Sarmiento y el tercero se estableció en los predios del Ingenio Esperanza. La escuela práctico-rural instalada en esta fábrica tuvo un alto grado de excepcionalidad, ya que fue la única de este tipo situada en espacios de una fábrica azucarera.

Estas escuelas tuvieron la particularidad de que sus alumnos, además de cursar la instrucción primaria como en el resto de las escuelas del territorio provincial, recibían una preparación en temas industriales, agrícolas y ganaderos.

Respecto de estos establecimientos el Consejo General de Educación había resuelto que:*"Las Escuelas Práctico-Rurales tendrán por objeto: fomentar el desarrollo de las industrias, faenas agrícolas y ganaderas. A este objeto se practicarán en esos establecimientos, estudios, ejercicios, ensayos, trabajos industriales, agrícolas y ganaderos, etc., que puedan contribuir eficazmente á (sic) la realización de los fines de la* enseñanza regional y positiva."6Los ingresantes a estas escuelas debían tener diez años de edad, acreditar estudios de primer grado de las escuelas comunes, estar vacunados y no tener enfermedades contagiosas.

---

[6] Bases para la organización de las Escuelas Práctico-Rurales, en *Educación Común en Tucumán. Memoria ...1900*, op. cit., pp. 43-48.

Era condición esencial para su funcionamiento que los establecimientos tuvieran un terreno, que no podía tener menos de quinientos metros, y aparatos y útiles necesarios para las prácticas de los alumnos.

De las tres escuelas práctico-rurales existentes en la provincia, la ubicada en los terrenos del Ingenio Esperanza fue la más favorecida. La fábrica azucarera cedió al Consejo de Educación de la provincia el terreno necesario para su funcionamiento, el cual entregó arado y alambrado. Además, había provisto a la misma de un importante número de plantas, que fueron ubicadas de acuerdo con los planos elaborados por la provincia para estos establecimientos. Y, fundamentalmente, por concesión de los propietarios,los alumnos disponían de la importante posibilidad de utilizar las instalaciones pertenecientes al ingenio, especialmente sus diversos talleres, para ejercitarse en los diversos conocimientos agrícolas, ganaderos e industriales que exigía el plan de estudios.

El ingenio se encargaba del mantenimiento edilicio de la misma y dela casa donde vivía el director, e hizo construir una pileta de natación para recreo.

Una escuela diferente, más integrada en sus planes de estudio a la realidad agrícola, ganadera e industrial de la provincia, que posibilitaba la formación de un egresado con mayores conocimientos en estos temas. Cuestión de gran utilidad para los ingenios, pues los trabajadores especializados no eran fáciles de encontrar. Su colaboración con el sistema educativo continuaba teniendo un fuerte sentido funcional.

Conclusión

La construcción de los procesos de escolarización en los ámbitos rurales de Tucumán es una cuestión aúnen exploración. Específicamente, el análisis de esta cuestión en la zona cañera, hacia fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, adquiere una relevancia particular por la singularidad de la misma, por su gran magnitud, por los profundos efectos generados en el largo plazo y por encontrarse directamente implicado el complejo agroindustrial azucarero, el más fuerte que desarrolló la provincia, en un acelerado y complejo proceso de modernización y expansión.

Los ingeniosparticiparon en el proceso de desarrollo de la escolaridad en Tucumán. Lo hicieron de un modo indirecto, a través de los crecientes gravámenes con que fue afectada esta actividad, llegando el tesoro de la provincia prácticamente a depender de los ingresos generados por el azúcar. Esta situacióngeneró mejoras en el erario público, lo que posibilitóoptimizar distintos aspectos del quehacer provincial, entre ellos el ámbito de la instrucción pública.

Pero los ingenios también participaron de un modo directo y voluntario al involucrarse concretamenteen la fundación de escuelas en sus espacios. Si bien en los comienzos de la modernización azucarerasólo algunas fábricas instalaron escuelas en sus predios, a medida que avanzamos hacia el siglo XX la mayoría de ellas se involucró en este proceso. Y hacia 1915, del total de 376 escuelas existentes en la provincia, 66 de ellas, o sea el 17%, se ubicaban en espacios de los ingenios y mantenían algún tipo de relación con ellos.[7]

Los ingenios tuvieron sus razones para participar en el ámbito educativo. La modernización de esta actividadimplicó un fuerteproceso de estructuración del capitalismo industrial azucarero en la provincia, lo que rediseñó sus relaciones económicas y sociales.Lastransformaciones socio-económicasque promovió fueron muy profundas en la búsqueda del disciplinamiento de la mano de obra, para que se habituaran a realizar los trabajos regulares e intensivos que exigía esta nueva realidad productiva y permitir la conformación de un mercado de trabajo.

La enorme cantidad de población movilizada por los ingeniosdemandó que estos generaran servicios sociales de apoyo.Estos beneficios (vivienda, educación, asistencia médica, ración, etc.), fueron ofrecidos desde un paternalismo empresarial que concebía de un modo particular "la cuestión social". Las vinculaciones laborales y las condiciones de trabajo pertenecían al ámbito de lo privado y eran definidas por criterios particulares de los empleadores. En este sentido, las concepciones religiosas, como el catolicismo social practicado por las élites, la filantropía y el fuerte conservadurismo social imperante, constituyeron elementos de importancia para la generación de esta política paternalista y asistencialista.

Estas estrategias generadas en el interior de los ingenios se articulaban con medidas coercitivas tomadas por el estado provincial, referidas principalmente a la realidad del trabajo, para lograr solucionar uno de los problemas más sensibles que aquejaban a esta agroindustria, el de la fijación de la mano de obra.El patrocinio generado desde las fábricas era clave para dicha estabilización, pues la pertenencia a la fábrica garantizaba el goce de los beneficios sociales, si el obrero abandonaba el ingenio perdía estas ventajas para él y su familia, cuestión no

[7] Según explicitó el gobernador en su Mensaje a la Legislatura del 15 de abril de 1915, ese año funcionaban en la Provincia de Tucumán 376 escuelas, de las cuales 227 eran fiscales, 20 particulares con maestros costeados por la provincia, 3 anexas y 126 nacionales. Se puede consultar en: Mensaje del gobernador de la provincia a la H. Legislatura. 15 de abril de 1915, *Discursos del gobernador,* 1915, op. cit., p. 55.

menor cuando nos referimos a familias, en un gran número, de muy escasos recursos.

Las escuelas rurales ubicadas en terrenos de los ingenios fueron dispositivos de control social. Si bien a través de las mismas se buscaba que los escolares aprendieran contenidos mínimos de lectura, escritura y cálculo, el gran desafío era lograr mayores niveles de moralización, a través de los cuales generar el mencionado disciplinamiento. Tanto en las numerosas escuelas destinadas a niños como en los escasos establecimientos nocturnos destinadas a obreros adultos, el control socialera la tarea central.

En estas escuelas se buscaba dar una instrucción básica a los alumnos, pero no se brindaban conocimientos que los formaran específicamente en tareas que tuvieran que ver con el manejo de la caña. La escuela práctico-rural, que funcionó en el Ingenio Esperanza, y brindó otro tipo de formación para el manejo del campo y las cosechas, fue una excepción. Los obreros del surco, que eran la mayoría de los trabajadores que convocaban anualmente los ingenios, adquirían las habilidades necesarias para desarrollar esta tarea, desde niños, en el surco mismo. Los padres enseñaban la tarea a sus hijos mediante la explicación y las demostraciones repetidas en los tablones de caña propiamente. Y los niños las internalizaban, en la práctica diaria, desde muy corta edad.

En el interior de cada ingenio se organizaron realidades escolares diferentes. Así como hubo fábricas que no fundaron escuelas en sus predios en este período, otras, como el Ingenio Santa Ana, tenía doce escuelas en funcionamiento en sus espacios. Estos establecimientos escolarespresentaban diferentes características,ya que se distinguíanpor las dimensiones que poseían, el espacio en el que estaban localizados, su pertenencia institucional, los planes de estudio, los horarios de funcionamiento y el régimen anual adoptado, normal o de verano. Los paisajes escolares en el interior de cada fábricaresultaron así muy variados.

Todas estas escuelas rurales, que desarrollaron características especiales por su ubicación y su población, se desarrollaban en los imprecisos límites de lo público y lo privado. Eran más vulnerables que las escuelas urbanas en muchos aspectos, aisladas en el cañaveral, soportaban problemas con los locales escolares, la limitada formación e inestabilidad de los maestros y la indiferencia de los padres, entre otros.Les resultaba problemático generar itinerarios escolares estables, pues las tensiones que generaban el cultivo de la caña y fundamentalmente la zafra lesionaban seriamente los procesos de escolarización en su interior. Los hijos de los obreros golondrinas, con escasa asistencia y peor

aprovechamiento, se integraban tardíamente a las aulas y luego las abandonaban tempranamente,pues conformaban un importante segmento de niños trabajadores. Finalmente, los resultados que obtenían eran muy variables, aunque en general escasos. El problema de las inasistencias en estos casos se tornaba crónico. Las niñas se veían en peores condiciones para educarse que sus compañeros varones. Y las escuelasestaban atravesadas por carencias de todo tipo. Si bien el ingenio les prestaba una serie de ayudas informales, como el préstamo de un local para que funcionaran, cierto mantenimiento y blanqueo del edificio, arreglo de bancos y muebles en sus talleres, donación de azúcar, etc.,las necesidades las superaban.

En la articulación de la coerción legal generada desde el estado y los beneficios sociales generados por las fábricas, estas escuelas ocupaban un espacio especial. Si bien estaban llamadas a promover el progreso en materia educativa, también formaban parte de las estrategias generadas por las empresas para fijar la mano de obra y disciplinarla. Se trataba de establecimientos a la medida de las necesidades de los ingenios.

Bibliografía

Ben Altabef, Norma. (2005) Educación, moralización y control social en Tucumán. 1852-1884. Tesis de Maestría inédita. Tucumán

Bliss, Horace. (1966) Ingresos y gastos Públicos en Tucumán (1829-1852) Tucumán, UNT.

Bliss, Santiago. (2004) "La fiscalidad provincial entre la constitución y el despegue azucarero, 1852-1876" en América Latina en la Historia Económica, Boletín de Fuentes Nº21 Instituto de Investigaciones Dr. J.M.L. Mora, México

Bertoni, Lilia Ana. (2001) Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires

Campi, Daniel, Bravo, María Celia. "Aproximación a la historia de Tucumán en el siglo XX. Una propuesta de interpretación". En Orquera, Fabiola (Coord.) (2010)Ese Ardiente Jardín de la República. Formación y desarticulación de un "campo" cultural: Tucumán, 1880-1975, Alción Editora, Córdoba

Castel, Robert. (1997)Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado, Paidós, México

CiveraCerecedo, Alicia, Alfonseca Giner de los Ríos, Juan, Escalante Fernández, Carlos (Coord.). (2011)Campesinos y Escolares. El Colegio mexiquense, Ed. Miguel Angel Porrúa, México

Giarraca, Norma (Coord.) (2000) Tucumanos y tucumanas. Zafra, trabajo, migraciones e identidad. La Colmena, Buenos Aires

Girbal-Blacha, Noemí. (1993) "Estado, modernización azucarera y comportamiento empresario en la Argentina (1876-1914). En Campi, Daniel. Estudios sobre la Historia de la Industria Azucarera Argentina Vol.I, UNT-UNJU, Tucumán

Guy, Donna. (1981) Política Azucarera Argentina: Tucumán y la generación del 80.Fundación Banco Comercial del Norte. Tucumán

Landaburu, Alejandra. (2013)Los empresarios azucareros y la cuestión social. Tucumán, 1904-1930.Tesis de Doctorado inédita. Fac.deFilosofía y Letras. Tucumán

Lionetti, Lucía, Míguez, Daniel (Comp.) (2010)Las infancias en la historia argentina. Intersecciones entre prácticas, discursos e instituciones (1890-1960).Prohistoria Ediciones, Rosario

Lobato, Mirta Zaida (Dir.) (2000) Nueva Historia Argentina. El progreso, la modernización y sus límites, (1880-1916), T.5, Sudamericana, Buenos Aires

Mercado, Lucía. (2003) El Ingenio Santa Lucía en Tucumán. Los primeros habitantes. Indugraf S.A., Buenos Aires

Mercado, Lucía. (2010) La Escuela Benjamín Zorrilla. Ediciones Lucía Mercado, Buenos Aires

Nougués, Miguel Alfredo. (1976) Los fundadores, los propulsores, los realizadores de San Pablo, Buenos Aires.

Palacios, Guillermo. (1999) La pluma y el arado. El Colegio de México, México

Paterlini de Koch, Olga. (1987) Pueblos azucareros de Tucumán.Editorial del Instituto Argentino de Investigaciones de Historia de la Arquitectura y del Urbanismo, UNT, Tucumán

Pucci, Roberto.(1993) “Azúcar y Proteccionismo en la Argentina, 1870-1920”. En Campi, Daniel. Estudios sobre la Historia de la Industria Azucarera Argentina,Vol.I, UNT-UNJU, Tucumán

Puigróss, Adriana. (1990) Sujetos, Disciplina y Currículum en los orígenes del sistema educativo argentino.(1885-1916). Ed. Galerna, Buenos Aires

Schleh, Emilio. (1947) Compilación legal sobre el azúcar, Buenos Aires, Imprenta Ferrari Hnos.

Schleh, Emilio. (1943) Asistencia Social en la Industria azucarera. Centro Azucarero Argentino, Buenos Aires

Schleh, Emilio. (1944) Cincuentenario del Centro Azucarero Argentino. Desarrollo de la Industria en medio siglo. Ferrary, Buenos Aires

Schleh, Emilio.(1941) La Industria Azucarera en su Primer centenario, 1821-1921. Ferrary, Buenos Aires

Suriano, Juan. (2000) “Introducción: una aproximación a la definición de la cuestión social en Argentina” en Suriano Juan (comp.) La cuestión social en Argentina 1870-1930, La Colmena, Buenos Aires

Vidal Sanz, Lucía I. (2009)“La educación en el Tucumán del azúcar. El caso de las escuelas de ingenios. 1884-1916)”. Tesis de doctorado inédita. Fac. deFilosofía y Letras,UNT, Tucumán

Vidal Sanz, Lucía. (2009) “Política, azúcar y control social. Tucumán, 1876-1881.”En Bonano, Luis, Pucci, Roberto (comp.) Autoritarismo y Dictadura en Tucumán. Estudios sobre cultura, política y educación. Catálogos, Buenos Aires

Vidal Sanz, Lucía. (2004) “Las escuelas de los ingenios en Tucumán (1884-1916)”. En Bonano, Luis. (Coord.)Estudios de Historia Social de Tucumán. Vol. III, Fac. de Filosofía y Letras.

Vidal Sanz, Lucía. (2001) “Ingenios azucareros y legislación impositiva en el desarrollo de la escolaridad pública tucumana”. En Bonano, Luis. (Coord.) Estudios de Historia Social de Tucumán. Vol. II, Fac. de Filosofía y Letras.

Fuentes

Actas del Consejo General de Educación de Tucumán, 1911-1915. Manuscrito inédito.Álbum del Magisterio de Tucumán. Ed. Valdez del Pino, 1920, Tucumán

Antoni, Adolfo. (1898, 1ª edición) *La educación en Tucumán y Páginas Olvidadas*, Mis Días Felices, Tucumán, 1994

Anuarios de Estadística de la Provincia de Tucumán. Compañía Sudamericana de Billetes de Banco, Buenos Aires, 1895-1916

Bernárdez, Manuel. *La Nación en marcha. Viajes en la República Argentina.*Buenos Aires, Talleres HeliográficosRadaelli, 1904

BialettMassé, Juan. *Informe sobre el Estado de la clase obrera.* Madrid, Hyspamérica, 1985 (1ª edición 1904)

Boletín Oficial de la Provincia de Tucumán. 1909-1916

Bousquet, Alfredo. *Estudio sobre el Sistema Rentístico de la Provincia de Tucumán de 1820 a 1876.* Tucumán, Imprenta de La Razón, 1878.

Cuadros de Exámenes. Capital y Departamentos. 1899, 1907 y 1911. Manuscritos inéditos

Diario El Orden, Tucumán.

Educación Común en la Provincia de Tucumán. Memoria presentada al Ministro de Hacienda e Instrucción Pública por el Presidente del Consejo General de Educación, Ing. Miguel Olmos. Tucumán, Imprenta, Lit.yEnc. La Velocidad, 1900

El Monitor de la Educación Común

Exámenes Capital y Departamentos. Año 1899. Consejo General de Educación, Tucumán

Fray Mocho. Seminario festivo, literario, artístico y de actualidades, Buenos Aires.

Informe del Inspector Nacional de Escuelas de la Provincia de Tucumán al Señor Presidente del Consejo Nacional de Educación, Dr. D. Benjamín Zorrilla, 1882

Libros históricos de escuelas sitas en predios de ingenios.

Padilla, Vicente*. El Norte Argentino. Historia Política-Administrativa, Social, Comercial e Industrial de las Provincias de Tucumán, Salta, Jujuy, Santiago del Estero y Catamarca.* Buenos Aires. Establecimiento Gráfico Ferrari, 1922

Primer Censo Escolar de la Provincia de Tucumán. Edición Oficial, 1915

Ramos Mejía, José María. *Historia de la Instrucción Primaria en la República Argentina, 1810-1910*. Buenos Aires, Peuser, 1910

Rodriguez Marquina, Paulino. *Industria Azucarera. Descripción de los ingenios existentes en la provincia en 31 de Diciembre de 1889 según datos suministrados por los señores propietarios.* Manuscrito inédito.

Sarmiento, Domingo Faustino. *Obras de Sarmiento*. Buenos Aires, 1900

Terry, José a. *Memoria presentada al Sr. Presidente de la República. Tucumán, Salta, Jujuy y Santiago. Compañía Sudamericana de Billetes de Banco, Buenos Aires, 1894.*

*Tucumán. Educación Común de la Provincia. Año 1891-1892. Informe presentado al Ministro de Instrucción Pública por el Presidente de la Comisión Central de Educación, Sr. Angel C. Bustos.*Tipografía del Bazar Argentino, 1892

Capítulo 4

Entre la elite y los sectores populares: el desarrollo de la educación católica en Tucumán a fines del siglo XIX y principios del siglo XX

Alejandra Landaburu

Introducción

El estudio de la educación católica en Tucumán desde fines del siglo XIX hasta las primeras décadas del XX, implica necesariamente un análisis de las relaciones entre la Iglesia y el Estado, ya que en el proceso de conformación del Estado nacional la educación pública adquirió gran relevancia. La creación de un sistema educativo nacional en un contexto de laicización del Estado[1] alertó y movilizó a la Iglesia católica, impulsándola a fortalecer su propia actividad educativa y cultural, en tanto no quería perder su influencia en este campo. Sin embargo, es preciso aclarar que las medidas laicistas que se implementaron se relacionan con la necesidad de la elite gobernante de tomar el control de algunas instituciones y funciones en el momento histórico de la construcción del Estado, de la inmigración masiva y de la modernización económica y administrativa. Las medidas laicas tuvieron dos fases álgidas: 1880-1884, con la discusión y promulgación de las leyes de educación y registro civil, y 1888, cuando se debatió y estableció el matrimonio civil; a partir de allí, el impulso laicista se debilita. En los hechos, estas medidas fueron menos radicales que lo que se desprendía del modo en que fueron presentadas o percibidas, ya que si bien es cierto que afirmaban la laicidad del Estado, no puede decirse que lo hicieran con un espíritu anticatólico. Un ejemplo fue la ley 1420 de educación, que decretaba el fin de la educación católica en las escuelas pero no la excluía de ellas, a lo que debe sumarse que la ley tenia vigencia solamente en los territorios de jurisdicción federal y, aunque se preveía que las provincias la adoptaran, muchas conservaron la enseñanza de la religión católica como materia obligatoria, como fue el caso de la provincia de Tucumán. El conflicto iba más allá del contenido de la ley, ya que la Iglesia no podía admitir que el catolicismo ya no fuera reconocido como la fuente primigenia de la enseñanza escolar en su conjunto (Di Steffano, 2011,12). Así lo expresaba Pablo Padilla y Bárcena, obispo de Tucumán (1898-1921), en su "Carta Pastoral sobre la Escuela Laica", en la que señala: *"aquella enseñanza que se*

[1] Laicización: proceso de sustracción a la órbita religiosa y a sus autoridades de instituciones y de funciones que pasan a la órbita del Estado. Constituye un aspecto del proceso mayor y más complejo, que es el de la secularización. Di Stefano, R.;"El pacto laico argentino (1880-1920)", Polis N° 8, 2° semestre de 2011.

denomina laica, y que se da en las escuelas neutras, jamás ha sido aprobada por la Iglesia, antes bien en todo tiempo ha merecido su condenación; porque tiende a sofocar en la infancia los gérmenes y primeros destellos de la fe […] porque es contraria a los más elementales principios, que piden el desarrollo armónico de todo el hombre y de sus facultades intelectivas y afectivas, segregando el factor religioso y moral que mayor influjo ejerce en la moderación de las pasiones y formación del carácter…" [2]

En los años inmediatos a la promulgación de la ley que establecía la educación obligatoria, gratuita y laica, se crearon nuevos colegios católicos y se amplió la oferta educativa por parte de órdenes y congregaciones religiosas, algunas dedicadas a la formación de la clase dirigente –como los jesuitas- y otras orientadas a la educación de sectores menos privilegiados a través de la fundación de escuelas de artes y oficios –salesianos-, propuesta que compitió con el sistema estatal. En los años siguientes la Iglesia argentina se concentró en la consolidación, unificación y disciplinamiento del conjunto de los establecimientos educativos católicos.[3] El proceso de creación de un circuito educativo alternativo al estatal incluyó por parte del episcopado la aprobación, en 1914, de un "Plan de Estudios de Religión" con el objetivo de implantar un plan de estudios que garantizara la uniformidad doctrinaria de la enseñanza religiosa en todos los institutos confesionales.[4] En palabras de los obispos el objetivo era "…*garantizar siquiera en los colegios y escuelas católicas (ya que en los del Estado, por malignidad de los tiempos no Nos es dado ejercer el derecho que por disposición divina nos compete) la instrucción cristiana de la niñez y juventud, para que sea suficientemente amplia, sólida y uniforme , de suerte que pueda ser una prenda de perseverancia y de relativa ilustración en las verdades de nuestra Santa Religión…"*[5] Para consolidar y homogeneizar este sistema educativo confesional se realizaron diversas "semanas pedagógicas", que culminaron en 1910 con el Primer Congreso Pedagógico Católico, proceso que llevó a la creación del Congreso Superior de Educación Católica –Consudec- en 1925, órgano que marcaría las directrices oficiales para las instituciones educativas católicas en el país.

---

[2]Pablo Padilla y Bárcena. *Obras Pastorales*, Tomo II, Segunda Edición, Friburgo de Barsovia, Alemania.

[3] La educación religiosa que se impartía en los colegios y escuelas católicas era muy variada y no guardaba relación con ningún plan.

[4] La educación cristiana de la juventud, desde la primera carta Pastoral Colectiva de 1889, mereció la atención de los obispos y fue planteada en el Primer Congreso Nacional de los Católicos de 1884.

[5]Documentos del Episcopado Argentino, 1910-1921, Tomo II, Conferencia Episcopal Argentina, Buenos Aires, 1904, p. 101.

El Estado no podía asumir por sí solo el conjunto de las responsabilidades sociales que se había reservado, por lo que admitió en algunas de ellas la participación de la Iglesia: la asistencia a los enfermos en hospitales públicos fue confiada a religiosas femeninas, al igual que la atención a las reclusas en las cárceles de mujeres (Congregación del Buen Pastor). La evangelización de los indios quedó en manos de religiosos católicos, entre los que se destacaron los salesianos en el sur del país, y se sostuvo una política estatal de beneficencia conjuntamente con la Iglesia. Por otra parte, la elite gobernante practicaba el catolicismo en forma privada, enviando a sus hijos a estudiar a institutos dirigidos por religiosos. En Argentina, durante el siglo XIX, frente al desafío de la secularización y el avance del socialismo, el movimiento católico intensificó sus esfuerzos en el campo educativo para mantener su influencia en la sociedad. Con ese objetivo, la comunidad religiosa diversificó su oferta educativa y la extendió a todas las clases de la sociedad. A medida que avanzaban el liberalismo y el socialismo, cambiaba también la tarea confiada a la escuela católica: ésta debía, por cierto, combatir los "errores" difundidos por las nuevas ideologías, pero también elevar a las clases populares inculcándoles el respeto por aquellas cualidades –el orden, el respeto a la propiedad, la previsión, la economía- que según los notables procurarían felicidad a las familias de condición modesta. Estas características de la educación confesional explican el consenso social de que gozaban las congregaciones educativas religiosas, sobre todo entre las "mejores clases" sociales y políticas. Del apoyo de estos sectores dependía su capacidad de acción y su influencia. En tal sentido, fue importante el papel de miembros de las élites que actuaron como benefactores de la escuela. Esta función fue estimada por varios motivos: algunos donantes querían legar su propio nombre a una obra; otros, animados por el clero, intentaban asegurar su salvación mediante la beneficencia, y otros, por fin, movidos por preocupaciones sociales o por consideraciones de prestigio, resaltaban su preeminencia social a través del sostén de una escuela.

En el siguiente apartado analizaremos el surgimiento y desarrollo de los principales institutos confesionales establecidos en Tucumán, distinguiendo entre aquellos, tanto femeninos como masculinos, orientados a la educación de las elites, de aquellos orientados hacia los sectores populares. Respecto a los primeros, tendremos en cuenta las características, la organización y el *carisma* de las congregaciones que fundaron el Colegio Santa Rosa y el Colegio del Huerto, dedicados a la educación de las mujeres, y el Colegio Sagrado Corazón, para varones. En cuanto a los segundos, orientados a la educación de los sectores más modestos, nos detendremos en la Escuela de Artes y Oficios "General Belgrano" y el Colegio Tulio García Fernández, fundados por la Congregación Salesiana y el

“Instituto Sagrada Familia”, primero escuela de artes y oficios, dirigido por Mercedes Pacheco, fundadora de la congregación “Hermanas Catequistas Misioneras de Cristo Rey”.

La educación católica en Tucumán en la elite y los sectores populares

Un fenómeno sorprendente del siglo XIX fue el nuevo impulso que tomaron las antiguas órdenes religiosas y el surgimiento de nuevas congregaciones masculinas y femeninas, agrupaciones sacerdotales, comunidades de “hermanos” y, muy en particular, las femeninas. Su principal rasgo común era, en la mayoría de los casos, haber sido fundadas para una tarea nueva, o hasta aquel momento descuidada, de tipo socio-caritativo, educativo, pastoral o misional. Una característica principal fue el asombroso florecimiento de múltiples comunidades de mujeres, en un claro proceso de “feminización de la Iglesia”. El surgimiento de estas congregaciones -diferenciadas de las antiguas órdenes monásticas- fue un fenómeno que adquirió gran desarrollo sobre todo en Francia e Italia, favorecido por la crisis económica en áreas rurales y la falta de posibilidades laborales para las mujeres. Si bien sus integrantes debían mantener la vida “en común” y practicar los tres votos de pobreza, obediencia y castidad, la “vida activa” expresada en la dedicación a la enseñanza y a las actividades asistenciales les otorgó reconocimiento social por la función que cumplían. Incluso estas congregaciones lograron una expansión que les permitió instalarse en otros continentes. Las primeras que llegaron a la Argentina lo hicieron en la primera mitad del siglo XIX (desde Italia llegaron las “Hermanas del Huerto”, y desde Francia las “Hijas de la Caridad” o Hermanas Vicentinas). En breve tiempo, a través de convenios con autoridades locales, los asilos, hospitales y colegios a cargo de religiosas cubrieron gran parte del país. Las congregaciones religiosas también tenían sus propios objetivos: transformar la religión en el principio organizador de la sociedad, dando batalla al laicismo y a otras influencias como el socialismo. En primer lugar, las congregaciones europeas procuraron seguir de cerca los pasos de sus connacionales inmigrantes, aunque luego el objetivo de “catolizar” la sociedad las llevó a concentrarse en la educación, mediante la creación de establecimientos de enseñanza que abarcaron un amplio arco social (Bianchi, 2015,28).

La Iglesia argentina abrió las puertas a este ingreso de congregaciones extranjeras. Así, tempranamente en 1859, llegaron a Buenos Aires desde la ciudad de Chiavari, provincia de Liguria, Italia, las Hijas de María Santísima del Huerto (conocidas como Hermanas del Huerto). Esta congregación fue fundada en

1829 por el sacerdote Antonio María Gianelli, con el objetivo de que educaran a las niñas huérfanas para "ser buenas ciudadanas y ejemplares cristianas a través de la pedagogía del amor". Las primeras doce hermanas, conocidas por su caridad, se extendieron por distintos puntos de Italia, dedicándose al servicio de hospitales, hospicios para huérfanos y escuelas. En 1856 se expandieron hacia el continente americano: Brasil, Paraguay, Bolivia y Uruguay, donde se hicieron cargo del Hospital de Montevideo, participando activamente en el cuidado de los enfermos durante el brote de fiebre amarilla. Llegaron a Buenos Aires invitadas por la Sociedad de Beneficencia, donde se hicieron cargo del Hospital de Mujeres.

En el año 1877 llegaron a Tucumán desde Italia nueve Hermanas del Huerto, para hacerse cargo durante diez años del Colegio Sarmiento[6], primer establecimiento tucumano de educación superior para mujeres. Según su Reglamento interno se ejercía un control riguroso sobre el cumplimiento de los deberes religiosos, el aseo, la prolijidad personal y especialmente sobre la moral de las niñas. Las llamadas "celadoras de calle" (alumnas mas aplicadas), debían vigilar la conducta de las niñas en la calle para que "no corrieran ni jugaran" e informar a las preceptoras por las faltas que cometieran. Otro artículo establecía que las "alumnas al salir del colegio se dividirán en secciones según el barrio que habiten, bajo la vigilancia de la alumna celadora de la calle". Las alumnas que no cumplieran con el Reglamento y no tuvieran un comportamiento adecuado recibirían –excepto castigo corporal- la penitencia que la directora creyera apropiada. Con el correr de los años, en 1883, las hermanas construyeron su propio edificio en un terreno donado por Magdalena Valladares, cuyo anterior dueño, el presbítero Dr. Miguel Alurralde, había pedido que se utilizara en la creación de un establecimiento católico para la educación de las niñas. En 1887 –terminado el contrato con la municipalidad-, el colegio se trasladó al nuevo edificio. Nació así el "Colegio Nuestra Señora del Huerto", primer establecimiento privado femenino de signo católico y primero que adoptó el plan de estudios de las escuelas normales de la nación. A medida que aumentaban las alumnas se fueron creando nuevos grados, hasta completar en 1918 los seis de primaria. En 1918 implementó la enseñanza normal y se incorporó a la Enseñanza Oficial, lo que significaba que las alumnas debían rendir todas las materias ante tribunales formados por profesores de la Escuela Normal Juan Bautista Alberdi. En 1929

[6] El Colegio Sarmiento, dependiente de la municipalidad, brindaba dos cursos, uno preparatorio donde se adquirían los conocimientos y aptitudes necesarias para cursar el superior. Este duraba 4 años, al final de los cuales se rendían los exámenes de diciembre y junio. La población escolar se componía de alumnas externas, pupilas y medio pupilas. En 1875 se creó la sección de Escuela Normal. Ante la falta de conducción, las familias tucumanas solicitaron a las autoridades que pusieran al frente a una congregación religiosa.

egresaron las primeras Maestras Normales Nacionales del Colegio (Castañeda, 2008, 34).

El plan de estudios del magisterio que adoptó el colegio era el de las escuelas normales nacionales. La incorporación al sistema oficial impuso a los docentes del establecimiento la necesidad de coordinar el dictado de los programas de las materias con ese establecimiento oficial, e incluso se adoptaron métodos de enseñanza semejantes para evitar inconvenientes en los exámenes finales. El colegio formó maestras normales hasta el año 1969, en que egresó la última promoción, ya que en 1968 el magisterio se convirtió en carrera terciaria, y el nivel secundario se transformó en Bachillerato Pedagógico.

El legado pedagógico de Gianelli fue el principio rector de su tarea educativa, basada en una "pedagogía del amor", que exigía una "actualización permanente" para hacer del colegio un centro educativo de profesores bien preparados y bajo el amparo de María para lograr una formación integral. Con el crecimiento de la matricula, el antiguo edificio fue ampliándose con la compra de nuevos terrenos y con la construcción de un nuevo piso con aulas. Junto a las diversas actividades culturales y religiosas, el colegio brindó a sus alumnas la posibilidad de integrarse a otros ámbitos como la Acción Católica, el Movimiento Misionero Gianelliano, la Asociación de Ex Alumnas y la Unión de Padres. Del colegio egresaron mujeres que se destacaron por sus diversas actividades artísticas o culturales, como en los casos de Lola Mora, Guillermina Leston de Guzmán, Leda Valladares y la Madre Mercedes Pacheco, entre otras.

La presencia de las congregaciones religiosas no se limitó al ingreso europeo, ya que también hubo en Argentina un movimiento fundacional propio, que se concentró en las últimas décadas del siglo XIX y comienzos del siglo XX. La fundación de la congregación "Hermanas Terciarias Dominicas del Santísimo Nombre de Jesús"[7], realizada en 1887 en Tucumán por Elmina Paz de Gallo -mujer de profunda religiosidad perteneciente a la elite-, dio con el tiempo origen al Colegio Santa Rosa, uno de los principales establecimientos educativos orientados a la formación de las niñas de la élite tucumana.

La congregación de las hermanas dominicas presenta características especiales, ya que surgió en una coyuntura particular, la epidemia de cólera de 1886, careciendo la provincia de una infraestructura adecuada para afrontar la magnitud de la epidemia. Una matrona tucumana, Elmina Paz de Gallo, respaldada por su confesor el dominico Fray Ángel María Boisdron, se hizo cargo

[7] La congregación fue incorporada a la Orden Dominicana el 4 de julio de 1888 y aprobada por la Santa Sede el 7 de septiembre de 1910.

de los niños huérfanos, transformando su vivienda en asilo, iniciativa en la que fue secundada por un grupo de mujeres jóvenes de la elite, que se incorporaron a las tareas del orfanato. Poco tiempo después, Elmina Paz, con el apoyo de miembros de la elite local, de la Iglesia y de los Estados provincial y nacional, y en gran parte gracias al apoyo de su hermano, el prestigioso político tucumano Benjamín Paz, logró comprar un terreno y construir un edificio adecuado para el "Asilo de Huérfanos Santísimo Nombre de Jesús", inaugurado en 1890 (Brizuela y Hernández, 2000, 13).

En los veinticuatro años siguientes a su fundación, la congregación amplió considerablemente sus servicios a la comunidad, contando con seis casas filiales distribuidas en distintos puntos del país. Su actividad caritativo- asistencial se diversificó, y a la crianza de huérfanos sumó la educación de niñas, tanto humildes como de la elite. Para la educación de las niñas más necesitadas, se creó en 1889 la escuela "Madre Elmina del Santísimo Sacramento Paz Gallo", llamada así hasta 1967, cuando tomó el nombre de Escuela Santa Catalina, transformado en 1969 en "Colegio Santa Catalina", establecimiento de enseñanza primaria.

En enero de 1902, luego de numerosas gestiones ante los poderes públicos y con numerosos aportes de familias relacionadas con la congregación, las dominicas lograron fundar en la ciudad de San Miguel de Tucumán un colegio destinado a la enseñanza de niñas de la élite. El nuevo establecimiento educativo se denominó "Colegio Santa Rosa", nombre que expresaba la identidad de las religiosas y proporcionaba un sentimiento católico y latinoamericano al emprendimiento educativo. El colegio se inició con los cuatro primeros grados de la educación básica, a los que posteriormente se fueron agregando los siguientes, hasta completar en 1906 el ciclo primario, momento en que el colegio ya gozaba de gran prestigio en la ciudad. En 1917, ya consolidado el ciclo primario, la congregación decidió implantar el secundario incorporándose al plan de magisterio de la Escuela Normal, como ya lo había hecho años antes el "Colegio del Huerto" (Bravo, 2002,32). El plan de estudios del magisterio comprendía 22 materias distribuidas en cuatro años, articuladas en torno a tres ejes considerados básicos: la enseñanza del idioma nacional, el estudio de las matemáticas y la formación pedagógica. A partir del segundo año se incorporaba el área científica: química, geología, biología y anatomía. El área humanista se articulaba en torno a historia, geografía, filosofía y literatura.

El colegio Santa Rosa se proponía impartir una "educación religiosa moderna y patriótica", según lo expresó Fray Ángel Boisdrón en un discurso pronunciado en el establecimiento. La primera condición era necesaria para estimular las prácticas cristianas en la mujer y en su familia y para desarrollar

también la dignidad moral, dirigida a mitigar conductas superfluas. El carácter moderno de la educación que proponían las dominicas se refería a que la misma debía contemplar los avances científicos, literarios y estéticos de la época. En este sentido, postulaban un horizonte para las niñas que superara la dedicación exclusiva a la vida doméstica. Estos aspectos de la educación se complementaban con una formación patriótica, fundada en la historia de la nación y en sus tradiciones, en tanto que en su función de madres tendrían en sus manos la educación de los futuros ciudadanos. Al incorporarse al plan de estudios de las Escuelas Normales, el colegio asumía un proyecto educativo que aspiraba a superar las falencias crónicas de la instrucción femenina de la época, que se caracterizaba por enseñar solo nociones de castellano, aritmética, geografía e historia, y especialmente labores de mano y economía doméstica (Bravo 2002,50).

Una innovación pedagógica notable fue la creación, en 1930, del Jardín de Infantes del colegio Santa Rosa, que tuvo un gran éxito debido al numeroso grupo de alumnos de ambos sexos que congregó. Con esta iniciativa, las hermanas completaron el ciclo educativo y se distinguieron por ser el primer establecimiento educativo que lo implementó. El creciente número de alumnas del colegio llevó a la construcción de un nuevo edificio con 8 aulas, 7 baños, un escritorio, el departamento de Educación Física y una Sala de Música en la planta baja. En el piso superior, el laboratorio de química, el dormitorio y baños del internado y el Salón de Actos. La construcción se ajustaba a los parámetros de la nueva arquitectura escolar. La amplitud del edificio combinaba las necesidades de la enseñanza, la práctica del culto y las necesidades de las alumnas internas y de las religiosas que también vivían en el establecimiento.

Otras actividades que se fomentaron en el colegio fueron las visitas de estudio, para complementar las lecciones que se impartían en el aula. En este sentido se realizaron observaciones en ingenios, fábricas, granjas, etc. Como era costumbre en la época, las alumnas celebraban las fiestas patrias y religiosas participando en desfiles escolares y procesiones. Una organización colateral importante fue la creación, en 1920, del Centro de Ex Alumnas, destinado a conseguir fondos para colaborar con la institución: material didáctico, libros, sueldos del personal auxiliar, becas... Las ex alumnas participaban en diversos eventos: retiros espirituales, reuniones de camaradería, funciones de cine y teatro, y de esta manera se formó una comunidad con lazos de pertenencia que se transmitió de madres a hijas, delineando una identidad no solo religiosa y educativa sino también social.

La congregaciones religiosas que llegaron a la Argentina prevenientes del exterior no solo fueron femeninas, también lo hicieron las masculinas, entre ellas

algunas italianas, como los salesianos, y otras francesas como los Padres Bayonenses (vascos), los Padres Lazaristas o los Padres Lourdistas, que se asentaron en Tucumán. Tenían como tarea no solo colaborar con otros esfuerzos desplegados por las comunidades, en particular el movimiento asociativo, sino socializar a los inmigrantes mediante la incorporación de pautas culturales del país de origen y la tarea educativa. La llegada al país de las congregaciones francesas experimentó dos picos importantes: durante la década de 1880 y luego, con mayor intensidad, desde las leyes francesas de supresión de la enseñanza religiosa y de separación de la Iglesia y el Estado en 1908 (Ley Emile Combes), que dieron lugar a la emigración de miles de congregacionistas. Los educadores franceses, no solo los integrantes de congregaciones católicas, ocuparon un lugar destacado en la inmigración de masas, desempeñando un importante papel en el acelerado proceso de modernización que experimentaba nuestro país, que demandaba un número creciente de educadores.[8] A ello se sumaba la simpatía y admiración por la cultura francesa de las elites políticas e intelectuales nativas durante la segunda mitad del siglo XIX. En Tucumán, en particular, muchos miembros de la elite azucarera eran franceses: Nougués, Rougés, Echecopar, Lacavera, Hileret. Por otra parte, el sistema educativo francés tuvo gran influencia en la Argentina, visible en los contenidos, en la selección de textos obligatorios y en las orientaciones ideales de la escuela secundaria (Otero, 2011, 15).

En Tucumán, el Colegio Sagrado Corazón de Jesús, fundado por la congregación de los "Misioneros de la Inmaculada Concepción de Lourdes", se destacó en la formación de niños y jóvenes pertenecientes a la elite. Los orígenes de esta congregación se remontan a un lugar de peregrinación mariana en Francia (Garaison), donde el Padre Pierre Geoffroy dio origen, en 1608, a una fundación sacerdotal, "Nuestra Señora de Garaison", con espíritu misionero. El 22 de julio de 1868, a instancias del obispo Lawrence, la fraternidad sacerdotal se convirtió en una Congregación de Derecho Pontificio y, a partir del 25 de agosto de 1876, pasó a llamarse definitivamente" Misioneros de la Inmaculada Concepción de Lourdes". Según sus Constituciones, sus miembros toman "… el culto y el apostolado de la Inmaculada Concepción y la práctica de las enseñanzas dadas por la Virgen en su aparición en la gruta de Lourdes". En el campo educativo, el trabajo de la congregación se inició en 1850, cuando tomó bajo su responsabilidad el Colegio

[8] A Tucumán llegaron el exiliado republicano Amadée Jacques (1813-1865), docente del Colegio San Miguel entre 1858 y 1862, luego rector del Colegio Nacional de Buenos Aires y miembro de la Comisión del Plan de Instrucción General y Universitaria para la República Argentina, cuya redacción se le atribuye; y Paul Groussac (1848-1929) quien, entre otros cargos, trabajó a partir de 1871 y durante más de diez años como profesor del Colegio Nacional de Tucumán y director de la Escuela Normal.

Nuestra Señora de Garaison. Llegaron a Argentina en 1890, para fundar un colegio en la ciudad de Catamarca, pero finalmente su labor se orientó al Seminario Menor y Mayor de la Diócesis; a partir de allí, establecieron un colegio en Buenos Aires y luego, a pedido del Obispo de Tucumán Padilla y Bárcena, llegaron a la provincia para hacerse cargo del Seminario Mayor, cuyo rector fue el padre Agustin Barrere (futuro obispo de Tucumán), para luego fundar, en 1900, el "Colegio Sagrado Corazón". El local donde se instalaron constaba de tres casas contiguas que, si bien contaban con muchas habitaciones, no había sido construido para tal fin; sin embargo, el colegio funcionó allí durante 20 años. Iniciaron la actividad con 92 alumnos matriculados, cantidad que fue en aumento hasta llegar a 267 estudiantes en 1904, cuando se incorporó el primer año del nivel secundario. El primer rector fue el padre Agustin Barrere quien le imprimió al colegio un estilo de seriedad y formación cultural especialmente francesa, que le ganó la confianza y el aprecio de numerosas familias tucumanas. Años después compraron un terreno donde construyeron un edificio más amplio y confortable que el local anterior.

Los establecimientos educativos confesionales privados que analizamos, al igual que los laicos, estuvieron sujetos a un ordenamiento legislativo que estructuró la enseñanza particular, el que fue modificándose en la medida que estos crecían. La primera ley al respecto fue la n° 934, titulada "Enseñanza Libre". La misma establecía que "los alumnos de los colegios particulares tendrán derecho a presentarse a examen parcial o general de las materias que comprende la enseñanza secundaria de los Colegios Nacionales, ante cualquiera de estos, con tal que acrediten, con certificados de sus directores, haber seguido cursos regulares". Los Colegios debían llenar determinadas condiciones respecto a planes de estudio, programas, nómina de alumnos, etc. Los alumnos libres también podían presentarse a examen "ante cualquier establecimiento nacional de enseñanza secundaria, debiendo sujetarse en todo a las prescripciones de los programas y reglamentos de los respectivos establecimientos". En 1897, por ley, las Escuelas Normales particulares fueron incorporadas a las Escuelas Normales Nacionales y se les exigen condiciones similares a las anteriores, con el agregado que establecía que para obtener el privilegio "deben formar su personal docente en las mismas condiciones de idoneidad que se exigen para las escuelas nacionales". Los diplomas que expedían estas escuelas eran visados por la Dirección del establecimiento al que estaban incorporados y por la Inspección

General.[9] Una concesión similar se otorgó a los establecimientos particulares de enseñanza comercial e industrial. El Ministerio de Instrucción Pública fijó un sistema oficial de clasificaciones para los institutos incorporados - como se los denominaba en ese momento- que exigía dos exámenes a fin de año, uno escrito y el otro oral.[10] Esta prueba escrita era evaluada por dos profesores del Establecimiento Nacional y uno del particular, por cada materia. Aprobado el examen, los alumnos recibían un certificado igual a los que recibían los alumnos de los Colegios Nacionales, lo que les permitía ingresar a la Universidad con los mismos derechos que los otros alumnos.

Desde finales del siglo XIX la educación católica asumió también una fuerte presencia dentro de la oferta educativa dirigida a los sectores populares, para contrarrestar el carácter laico del movimiento obrero y potenciar la influencia de la Iglesia en estos sectores. La obra que Juan Melchor Bosco -Don Bosco-, fundador de la congregación salesiana, iniciara en la Italia de la segunda mitad del siglo XIX contribuyó, junto a otras experiencias educativas católicas, al nacimiento de la escuela popular moderna de signo católico. La obra de los salesianos estuvo orientada a los jóvenes de los sectores populares, brindándoles una capacitación básica que les permitiera insertarse en el mercado laboral. La enseñanza técnica y profesional fue la nota distintiva de la congregación salesiana y su respuesta a los desafíos que para la Iglesia católica representaban las nuevas realidades urbanas, industriales y obreras. Las escuelas profesionales (de artes y oficios) constituyeron uno de los pilares de las estrategias educativas de los salesianos, pero ¿qué significaban para la congregación? Según figura en sus publicaciones, se trataba de "institutos destinados a la formación de obreros cristianos perfectamente instruidos en su arte y aptos para ser más tarde capataces y jefes de taller". Consideraban que el industrialismo había embrutecido al obrero y había atrofiado su inteligencia, sumiéndolo en una "ignorancia salvaje". Los salesianos creían poder "regenerar", espiritual y socialmente al obrero mediante la instrucción profesional. Pretendían formar obreros que actuaran como árbitros en los conflictos entre el capital y el trabajo, y como barrera de contención contra el

[9] En Tucumán, estaban incorporados a la Escuela Normal Superior Mixta "Juan B. Alberdi"los colegios Nuestra Señora del Huerto (desde 1918); Nuestra Señora de la Merced (desde 1917); Santa Rosa (desde 1918), y Pedagógica Sarmiento (desde 1918).*Revista del Centenario 1875-1975*, Tucumán, 1975.

[10] En 1919, la Directora de la Escuela Normal planteó al Ministerio de Educación los problemas que causaban los exámenes de los colegios incorporados -220 alumnas- que debían tomarse luego de los correspondientes en la escuela, los cuales absorbían todo el tiempo que los profesores debían tener de descanso. Véase Assaf, Sonia: *La Escuela Normal de Tucumán. Reseña Histórica.1875-1950*, Escuela Normal Superior de Lenguas Vivas "Juan Bautista Alberdi", Tucumán, 2002.

socialismo y el anarquismo. Los oficiales egresados de las escuelas de artes y oficios podrían ser la "levadura de ese organismo obrero que llaman gremios."[11]

A partir de su primera instalación en la Argentina, en el año 1875, la congregación salesiana se dedicó a la atención de los inmigrantes italianos para orientarlos y recomendarlos en la obtención de empleos, instrucción y facilidades en su instalación en la Argentina. Otra actividad fue la instalación de casas salesianas, desde donde se crearon escuelas de artes y oficios y colegios de enseñanza primaria y secundaria. La presencia salesiana en nuestro país, a partir de la creación de escuelas confesionales, aportó también nuevos elementos al catolicismo argentino en su disputa con el Estado, que buscaba la implementación de un sistema educativo público laico. La Iglesia buscaba la incorporación de formas asociativas católicas que contrarrestaran la orientación antirreligiosa y valorizaran la cultura del trabajo, aspecto este último descuidado por el liberalismo estatal.

En 1916 llegaron los salesianos a Tucumán, luego de varias peticiones e intentos malogrados. En esta iniciativa participaron diversos actores: el gobierno, sectores de la elite, la Iglesia y la Sociedad de Beneficencia de Tucumán. Finalmente en 1916, gracias a gestiones del gobernador Ernesto Padilla, se concretaría la llegada de la congregación que instaló la "Escuela de Artes y Oficios General Belgrano", sobre el antiguo asilo del mismo nombre fundado por el presbítero Julio Zavaleta, que había funcionado también como escuela de artes y oficios. En los considerandos del decreto por el cual el gobierno otorgaba por única vez un subsidio de veinte mil pesos, se sostenía que "urgía dar al obrero de las distintas ramas de la industria formación profesional". Se justificaba este apoyo a los salesianos al señalar que habían fracasado anteriores intentos en la provincia por falta de una dirección especializada, y que la congregación había mostrado aptitudes para tal tarea en las diversas fundaciones que habían realizado en el país (Landaburu, 2000,101). El colegio comenzó a funcionar con los talleres de carpintería, tipografía, imprenta, sastrería y encuadernación. Los niños del antiguo asilo fueron distribuidos en los diversos talleres. Comenzaron su actividad con 28 alumnos artesanos y 122 alumnos externos. Los salesianos llamaban "asilos" o "internados" a las escuelas de artesanos, debido a que todos los artesanos eran internos y hacia ese sector derivaban a la mayor parte de alumnos gratuitos, situación que se relacionaba con el origen de los mismos, quienes generalmente provenían de sectores humildes. Existían dos clases de alumnos: 1) internos que se dividían en a) internos estudiantes y b) internos

[11]Revista Ex - Alumnos, Centro Pio IX, Buenos Aires, N°8, enero de 1921.

artesanos y 2) externos. En los tres grupos existían las categorías de pagos, semigratuitos y gratuitos. Los artesanos ingresaban como internos entre los doce y catorce años de edad. Debían poseer el tercer grado elemental completo y presentar un certificado de buena conducta, otorgado por la institución anterior a la que pertenecían o por el sacerdote de su parroquia. El aprendizaje comprendía cinco años, durante los cuales se desarrollaba simultáneamente un programa práctico del oficio y otro de cultura general, al final del cual el artesano recibía el título de Maestro de Taller. El trabajo de los niños en talleres era formativo pero también productivo: los productos elaborados eran colocados mediante un sistema de encargos; esto permitía la autofinanciación aunque, por los bajos precios, competían con los talleres de la ciudad. Cuando los talleres realizaban trabajos por encargo cobrando los precios corrientes del mercado, se otorgaba a los aprendices una participación proporcional –en relación con el valor del trabajo y con su habilidad- llamada "premio", de la que se destinaba una parte para el alumno para sus gastos y la otra se depositaba en una Caja de Ahorro para ser entregada al finalizar el aprendizaje, aunque dichos montos no eran significativos. Al crear las escuelas profesionales los salesianos impusieron una nueva modalidad de aprendizaje del oficio ya que hasta el momento, por lo general, la misma se realizaba en talleres privados.

En 1925 los salesianos inauguraron un colegio llamado "Tulio García Fernández". El nuevo establecimiento fue posible gracias a la donación del industrial azucarero Manuel García Fernández (propietario del Ingenio Bella Vista), quien donó un millón de pesos para construir un colegio en memoria de su hijo Tulio, que acababa de morir, con la sola condición de que llevara su nombre y que se otorgaran becas para los hijos de los obreros del ingenio. A partir de allí, funcionaron en forma independiente los dos colegios, el Tulio García Fernández y el General Belgrano. En el nuevo establecimiento, a los primitivos talleres se agregó el de mecánica, aunque con una breve existencia debido a problemas financieros. Respecto a la evolución de la matricula de artesanos se observa un gran salto en el número de alumnos cuando se abrió el nuevo colegio Tulio García Fernández en el año 1925, incrementándose luego gradualmente. Junto a la escuela de artes y oficios funcionaba una escuela de grados elementales a los que, a partir de 1930, se agregaron paulatinamente los cursos de bachillerato. Una nota característica de los colegios salesianos fue su sistema educativo, llamado por ellos "sistema preventivo", que consistía en dar a conocer las prescripciones y reglamentos del colegio y controlar después su cumplimiento. Se inspiraba en el principio de que era mejor prevenir que reprimir. Había que prevenir el error con la instrucción, el vicio con los buenos hábitos, las faltas con la vigilancia amorosa (llamada "asistencia"). Este sistema impuesto por Don Bosco se basaba en la

trilogía razón-religión-amor. El cariño estaba siempre presente en la literatura salesiana, aunque con significados diferentes. Refiere a una verdadera disponibilidad hacia los jóvenes, simpatía profunda hacia ellos, capacidad de diálogo, bondad, cordialidad, comprensión. El fundador le dio amplio espacio y preeminencia a la recreación, el deporte, la música y al patio para saltar, correr y gritar a gusto, si bien es cierto que, según la documentación, los docentes y sacerdotes encargados de la enseñanza no lo cumplían estrictamente (Landaburu, 2000,120). La congregación aspiraba a construir una "identidad salesiana" mediante organizaciones colaterales, especialmente aquellas dedicadas a orientar el empleo del tiempo libre como los "Oratorios Festivos" y los "Niños Exploradores de Don Bosco". Esta acción iba acompañada de tareas dirigidas a promover el apoyo y allegar recursos a través de una red formada mediante el cuidadoso cultivo de las relaciones con las autoridades gubernamentales y eclesiásticas, y del impulso dado a la creación de grupos de colaboradores permanentes de dos tipos: los "Cooperadores Salesianos", integrados por miembros de la élite, y los "Centros de Ex - Alumnos".

La educación profesional para niñas tampoco fue descuidada por la Iglesia tucumana puesto que una congregación de origen local se ocupó de la educación para niñas y jóvenes, pero en este caso, a diferencia de las Dominicas, se orientó a los sectores más desvalidos. La congregación que se ocupó de esta tarea, las "Hermanas Misioneras Catequistas de Cristo Rey", fue fundada por Mercedes Pacheco, nacida en 1867 en Tucumán en la finca de sus padres, en la localidad de Chiquiglasta. Educada en un hogar profundamente religioso, aprendió sus primeras letras en una escuela que funcionaba en la finca de su padre, donde acudían niños de los alrededores; luego fue a la escuela de Medinas donde la familia tenía otra propiedad, completando posteriormente su instrucción primaria en el Colegio del Huerto en la ciudad de Tucumán. Se dedicó desde muy joven a enseñar el catecismo y a diversas actividades asistenciales y caritativas, como la atención de enfermos en barrios marginales, y durante la epidemia de cólera en 1886 regresó a Medinas a ayudar a los enfermos.

En 1890 fundó, con el apoyo de otras damas de Tucumán, la "Asociación para la Enseñanza de la Doctrina Cristiana", cuyo objetivo era enseñar la doctrina cristiana en el campo y la ciudad, ayudar a los pobres y realizar prácticas misioneras. Para ello se contactó con los Padres Redentoristas que enviaron al padre Federico Grote, propulsor del catolicismo social en Argentina, quien, de acuerdo con los postulados de la encíclica Rerum Novarum, había fundado en Buenos Aires, en 1892, los Círculos de Obreros, extendiéndolos luego a todo el país. En 1893, Grote visitó Tucumán con el objetivo de organizar círculos de

obreros en los ingenios azucareros. En esa oportunidad le sugirió a Mercedes Pacheco que abriera en Tucumán un asilo para varones que fuera un núcleo formador de futuros obreros cristianos. El proyecto se concretó en 1893, con la fundación del "Asilo León XIII" conjuntamente con la congregación de las hermanas Josefinas, que vinieron a la provincia para atender el asilo para niños huérfanos y pobres.

Sin embargo, Mercedes que ya albergaba la idea de ser religiosa, consideró que no era ese su proyecto apostólico y se orientó a instalar en 1895, un asilo externo de niñas, dotada con talleres que les permitieran iniciarse en una vida de orden y trabajo para que de esta manera "pudieran ganarse honradamente la vida" (Brizuela, 2000,42). Luego de vencer una serie de dificultades y casi sin apoyo, debido a que las posibilidades de gestión para una mujer sin fortuna, que no pertenecía a la elite y no tenía las relaciones necesarias que la promovieran eran mínimas, abrió en una casa alquilada un taller externo para huérfanas, donde se organizaron clases de costura, telar, planchado y cocina, conjuntamente con la enseñanza de catequesis y rudimentos de lectura y escritura. El sostén económico provenía de una pequeña renta, del trabajo de las niñas y de su propio trabajo personal de costuras y labores.[12] La experiencia le indicaba que lo mejor para las niñas huérfanas era permanecer en la casa, constituir su hogar y recibir asistencia integral, para lo cual era necesario un local más grande que logró alquilar y acondicionar; pronto se llenó de niñas y se convirtió en internado cuyo número de asiladas llegó a sesenta, especialmente las que se encontraban a cargo del Juez de Menores.

El vuelco de su obra se produjo cuando Mercedes Pacheco contó con el asesoramiento y colaboración de diferentes personalidades vinculadas al mundo político y eclesiástico, que le posibilitaron ampliar su obra. En 1897 conoció al Ministro de Hacienda de la provincia, Dr. Alberto Soldatti, quien se mostró interesado en su labor, se convirtió en su benefactor y consiguió apoyo del gobierno nacional y provincial para la "Escuela de Artes y Oficios para Niñas" como comenzaron a llamarse oficialmente sus talleres para niñas pobres y huérfanas. La ayuda prestada por Soldatti se relacionaba con una de las respuestas que el estado liberal daba a la cuestión social, en el sentido de apoyar instituciones benéficas (sociedades de beneficencia, asilos, patronatos) con el objetivo de desarticular el peligro que representaban **los** pobres y marginales para la estabilidad social, integrándolos a la actividad productiva sin comprometer al

[12] "Dice la Madre Mercedes: se hacían tamales, chorizos, empanadas, masas, dulces y se daba comida a domicilio"; en: Vergara, Miguel Ángel; Madre Mercedes Pacheco. Volumen I, Apostolado Laico, Bs. As, 1966.

Estado. Posteriormente se iniciaron las gestiones para obtener una propiedad, realizadas por Julio P. Ávila, presidente de la “Sociedad Amigos de la Educación”, quien logró que la sociedad otorgara en calidad de préstamo un local para que allí funcione el asilo. En 1904 la propiedad les fue otorgada definitivamente mediante escritura pública, y pasó a llamarse “Instituto Sagrada Familia”. El amplio local fue reestructurado para el internado, construyéndose los talleres y aulas necesarios para la enseñanza. Se instalaron también telares de seda de antigua fabricación, y telares para hilo de lana, que se agregaron a los de encaje al bolillo, florería artificial, costura, corte y confección, de manera que en un período de cuatro años pudieran adquirir las habilidades necesarias para bastarse a sí mismas. Desde sus inicios el establecimiento tuvo un pequeño oratorio donde se rezaba y luego se celebraba misa. En 1904 comenzó a funcionar el nivel primario que fue ampliando constantemente su matrícula, y en 1964 se inició el ciclo secundario

Los objetivos para la educación de niñas pobres en la Escuela de Artes y Oficios, se planteaban en términos de capacitación laboral para posibilitarles actividades alternativas al servicio doméstico. En abril de 1912, el Instituto obtuvo la personería jurídica –primer paso para luego formar la congregación-, mediante la aprobación de su Reglamento. Según lo establecía el mismo, los fines del Instituto eran “recoger, dar vivienda, alimentación, vestuario, educación moral dentro de los principios de la Religión Católica Apostólica Romana y una profesión honesta, fundada en el trabajo, a niñas huérfanas o notoriamente pobres con la base de la más completa gratuidad”. El artículo 3° establecía claramente la instrucción de artes y oficios que se brindaría mediante los distintos talleres: 1) lencería, 2) corte y confección, 3) planchado, 4) bordado, 5) tipografía, 6) cartonado y encuadernación, 7) flores, 8) trabajo de arte en maderas y cueros, 9) cocina, 10) telares, 11) fabrica de medias y tejido de punto, 12) fabrica de corses a medida, 13) pintura y dibujo, 14) máquina de escribir; y la fundación de todos los que fueran necesarios. Respecto de las alumnas, el Reglamento establecía dos categorías: internas: huérfanas y desamparadas y externas. El Instituto garantizaba a las niñas asiladas el goce de todos los beneficios que la casa dispensaba hasta la mayoría de edad, y toda niña que hubiese permanecido cuatro años en la casa tendría derecho a una suma de dinero que se depositaria mensualmente en un Banco, para serle entregado cuando cumpliera la mayoría de edad. Para las alumnas externas, en cambio, se establecía que deberían tener 14 años cumplidos de edad y recibirían instrucción en un local separado (Vergara, 1964,120).

El anhelo de vida religiosa estuvo siempre presente en Mercedes Pacheco, esta posibilidad de vida se le planteó con mayor fuerza una vez que el asilo y

escuela funcionaron normalmente. En la perspectiva de realizar una vida conventual, contó nuevamente con el apoyo del padre Grote, quien la orientó y participó en la redacción del Reglamento Provisorio; finalmente, en 1916 se aprobaron los estatutos de la comunidad denominada “Misioneras Catequistas de Cristo Rey”, y Mercedes asumió como Madre Superiora. La obra de la Madre Mercedes Pacheco se extendió también a la provincia de Buenos Aires, donde fundó colegios, creó comedores comunitarios para niños y talleres para enseñanza técnica, especialmente para niños huérfanos. Las fundaciones de la congregación también llegaron a las provincias de Salta y Catamarca, y a países vecinos como Uruguay y Paraguay.

La obra de Mercedes Pacheco, religiosa y fundadora de una congregación en Tucumán, es de suma importancia debido a que fundó la primera escuela de artes y oficios para niñas pobres y huérfanas en la provincia, con el objetivo de procurarles una instrucción que les permitiera ingresar al mercado laboral para ganarse el sustento en forma independiente.

Nos hemos referido en este trabajo solo a aquellos colegios que, en nuestra opinión, resultan representativos de las tendencias que adoptó la educación religiosa en Tucumán. Algunos de los colegios analizados, especialmente los orientados a la educación profesional de los sectores populares, cambiaron en alguna medida la composición de su alumnado, orientándose más hacia los sectores medios y medios bajos. El marco temporal que hemos tenido en cuenta abarca los últimos años del siglo XIX y primeros del XX, ya que fue en ese período cuando se instalaron los colegios emblemáticos que se han analizado. Con posterioridad al momento analizado, la Iglesia incorporó las escuelas parroquiales que brindaban educación a los sectores más vulnerables, en la mayoría de los casos en forma gratuita o mediante el pago de una cuota mínima.

Bibliografía

Bianchi Susana: “Acerca de las formas de vida religiosa femenina. Una aproximación a la historia de las congregaciones en la Argentina” en *Pasado Abierto* N° 1, CEHis, Mar del Plata, Enero-junio 2015

Di Stefano, Roberto: Por una historia de la secularización y de la laicidad en la Argentina, en *Quinto Sol*, Vol. 15, 2011 (on-line)

Brizuela, Sofía y Pablo Hernández: La “niñez desamparada” en Tucumán a Fines Del Siglo XIX. Política Social y Opinión Pública, academia, edu,1997

Hernández, Pablo y Sofía Brizuela: “Conflictos con la Jerarquía Eclesiástica. Las Dominicas de Tucumán" en *Historia de las mujeres en la Argentina, siglo XX,* Fernanda Gil Lozano, Valeria Pita y María Gabriela Ini, (comp.), Taurus, Bs. As. 2000

Bravo, María Celia*; Los 100 años del Colegio Santa Rosa. La historia del encuentro entre tradición e innovación,* Colegio Santa Rosa, Tucumán, 2002

Assaf, Sonia, *La Escuela Normal de Tucumán. Reseña Histórica.1875-1950*, Escuela Normal Superior de Lenguas Vivas “Juan Bautista Alberdi”, Tucumán, 2002

Castañeda, Juan Humberto, *Educación Privada. Su historia en Tucumán.* Ministerio de Educación. Dirección de Educación Pública de Gestión Privada., Tucumán, 2008

Hebe Carmen Pelosi, “La educación particular ¿Libertad de Enseñanza u homologación?” en *é p o c a s* – Revista de la Escuela de Historia - USAL – n°. 2, dic., 2008.

Otero, Hernán Gustavo, “Las escuelas étnicas de la comunidad francesa. El caso argentino, 1880-1950” en *Anuario de Estudios Americanos*, 68,1, enero junio, 163-189, Sevilla, España, 2011

Vior, Susana E. y Rodríguez Laura ; “La privatización de la educación argentina: un largo proceso de expansión y naturalización” en Pro-Posições, Campinas, v. 23, n. 2 (68), maio/ago. 2012

Roberto Di Stefano, “El pacto laico argentino (1880-1920)”**,** Polis N°8, 2° semestre de 2011

Vergara, Miguel Ángel; *Madre Mercedes Pacheco*. Volumen I, Apostolado Laico, Bs. As, 1966.

Landaburu, Alejandra, *Niñez, Juventud y Educación. El Proyecto salesiano enTucumán. 1916-1931, Edunt, 2000.*

CAPÍTULO 5.

REFORMAS EDUCATIVAS, CONSTRUCCIÓN Y RECONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS Y SECUNDARIAS TUCUMANAS. CONTINUIDADES Y CAMBIOS ENTRE 1916 Y 1955

Marta Barbieri Guardia

Introducción

Este capítulo analizala situación educativa de la Provincia en los dos primeros niveles del sistema público entre 1916 y 1955. Abordamos la articulación entre la educación, lo político-social y los aportes para la formación de la ciudadanía en el marco de las políticas e ideas pedagógicas, y de las prácticas y las tradiciones resignificadas a partir del análisis de algunos casos en particular. Cabe aclarar que las fuentes disponibles para las etapas estudiadas resultan elusivas, escasas e incompletas; ello se debe a las décadas en las que la desorganización y la falta de conciencia sobre el valor de las fuentes referidas a la educación convirtieron a los archivos, por lo general, en una suerte de “cajas vacías”. En el caso del peronismo, la destrucción planificada y sistemática de la documentación, llevada a cabo con la excusa de eliminar la reafirmación ideológica peronista, la “memoria quemada” (Cucuzza. 1997, p.17) por la autodenominada Revolución Libertadora que derrocó a Perón, agravó las cosas, más allá de la creación, poco después (1956), de la Biblioteca Reservada Peronista en el Congreso de la Nación que, pese a todo, fue lentamente constituyéndose en un espacio de búsqueda privilegiado para los historiadores de la educación.

La educación provincialdesde 1916 a 1946: entre viejas tradiciones y nuevas alternativas pedagógicas.

El ascenso del radicalismo al gobierno nacional evidenció algunos de los cambios que se manifestaban en el país y en la provincia, donde la larga hegemonía sostenida por las elites liberales evidenciaba fisuras. A la vez que se multiplicaban las expresiones que condenaban el cosmopolitismo propio de Buenos Aires, considerado como factor disociador para la identidad común de los argentinos, crecía también el temor por los disturbios sociales. Dicho temor se vinculaba a ciertas disrupciones, como la que provocó la Revolución Rusa de 1917, que instauró un nuevo modelo de Estado; también, a las huelgas –como en el caso de la llamada “semana trágica” de 1919- que conmovieron a nuestro país y contribuyeron a visibilizar a los trabajadores y a sus organizaciones sindicales, que demandaban ciertas reformas a favor del conjunto social más postergado.

En el marco de ess tensiones, el gobierno de Yrigoyen marcó una transición hacia la democracia, aun cuando se sucedieron numerosas intervenciones provinciales y se acrecentaron las críticas en torno a lo que la oposición tildó de "personalismo" por parte del presidente radical. En ese contexto, nuevos sectores sociales, muchos hijos de inmigrantes y aunque divididos en estratos diferentes, participaron de un proceso de movilidad social, estimulados también por el acceso a la educación formal, mientras se multiplicaban los enfrentamientos ideológicos, incluso al interior de las elites (Buchrucker, Cristián,1987) Para entonces, en particular los jóvenes procuraron buscar nuevos horizontes como expresión de una ruptura generacional como en el caso de la Reforma Universitaria de 1918.

En Tucumán, la modernización de la estructura socio-económica, de la mano de la industria del azúcar, dio lugar a un dinamismo que se tradujo en la ampliación de las bases sociales, la renovación política y diversas realizaciones culturales. El crecimiento poblacional respondió a tal modernización y no tanto a la llegada de inmigrantes, menos decisiva que en Buenos Aires y el litoral, ya que representó, aproximadamente, un 10 % de su población. Estos elementos favorecieron el fortalecimiento paulatino de la Unión Cívica Radical, que logró imponerse frente a los conservadores, políticamente divididos y en retroceso, por lo que, en abril de 1917, Juan B. Bascary asumió el gobierno de la provincia.[1]

A a la agudización de los enfrentamientos políticos se sumaron las crecientes dificultades económicas, proporcionando el pretexto para una serie de intervenciones federales.[2]En el contexto de esas intervenciones, que daban cuenta de las tensiones políticas y las demandas de diversas facciones ante el gobierno nacional, asumió la gobernación Octaviano Vera, quien, en su mensaje anual de 1922, exhortó a dejar atrás las reacciones "cuartelarias del pasado", en

---

[1] El candidato de la Unión Cívica Radical "roja" (populista), Juan Bautista Bascary, triunfó frente a la "Concentración Popular" conservadora, en un proceso en el que se denunciaban los turbios manejos electorales que habían caracterizado a la vida política de la Provincia hasta entonces. Durante su gestión, los conservadores formaron el Partido Liberal y promovieron constantes conflictos, que terminaron con dos intervenciones federales y la interrupción del gobierno de Bascary.

[2] En el marco de intensos enfrentamientos políticos y la división de la UCR provincial (rojos y azules), la prensa conservadora denunciaba para entonces las presiones policiales en las elecciones legislativas y el asesinato, en 1920, de un "hombre de choque" del partido liberal, Vicente Villagra. Asimismo, tenía lugar la oposición de los industriales azucareros a las leyes con las que se intentaba mejorar la situación de los trabajadores, y el enfrentamiento de los primeros con los cañeros, ya que no aceptaban mejorar los precios de la materia prima. Esta situación condujo al dictado del "Laudo Alvear", que introdujo una tregua que posibilitó superar el conflicto y dio lugar a la relativa calma que se consolidó durante los gobiernos de los radicales Miguel Campero y José Sortheix. Cfr. *La Gaceta,* Tucumán, 4 de agosto de 1967, 1a. Sección, p. 5.

un contexto financiero que caracterizaba como “desastroso”, en una detallada rendición de cuentas ante la Legislatura Provincial.

Pese a ello, los sucesivos gobernadores atendieron a la cuestión educativa y articularon múltiples posiciones e intereses, traducidos en prácticas escolares que incluyeron “significantes diversos” (Puiggrós, 1991). Podemos advertirlos en la Provincia donde, según el Reglamento General de Escuelas de 1915, funcionaban escuelas superiores (hasta sexto grado), elementales de primera categoría (seis grados), elementales de segunda categoría (cinco grados), infantiles (tres primeros grados), y especiales (práctico-rurales, nocturnas, gimnasios).

En su propuesta educativa aparecía la necesidad de dar una orientación práctica a la enseñanza a través del apoyo a escuelas de manualidades que se establecerían en las principales poblaciones de la Provincia.

Pero la Provincia fue nuevamente intervenida y, poco después, la relativa calma instaurada bajo el gobierno del radical Miguel Campero en 1924 dio lugar a una mayor atención a las cuestiones educativas. Un nuevo plan de enseñanza procuró transformar las 182 escuelas fiscales existentes, que registraban una inscripción de 36.793 alumnos. Campero expresaba su compromiso con políticas de retención y denunciaba la falta de colaboración de los padres que, por razones laborales, sacaban a sus hijos de las escuelas a fin de engrosar con su trabajo el magro presupuesto familiar. En función de ello, la reforma que propició redujo a seis los grados de la enseñanza primaria y procuró orientar la educación hacia enseñanzas útiles para la vida diaria. Asimismo, facilitó el establecimiento de gimnasios escolares que, en departamentos como Monteros y otros, comenzaron a funcionar en base al apoyo del CGE y de vecinos comprometidos con la salud de las nuevas generaciones. Durante su gestión se fundaron nuevos establecimientos y se incorporaron maestros para su atención, a la vez que se puso en marcha el sistema de promoción para alcanzar cargos directivos en base a títulos, trayectorias y competencias. Campero creó el Tribunal de Calificaciones, lo que fue bien recibido por los maestros provincianos. A fin de ajustar las políticas educativas, encargó al educacionista Maximio Victoria la realización de un censo y apoyó la publicación de la “Revista de Educación” como órgano difusor de las disposiciones del CGE.

En 1927 funcionaban 187 escuelas, 25 superiores, 30 elementales y 131 infantiles, mientras que de los 1263 maestros que las atendían, 1203 contaban ya con título profesional.

También en esta etapa se mantuvo el ideal sarmientino referido a la "educación del soberano" como ciudadano integrado políticamente de acuerdo a los parámetros del liberalismo clásico. Su participación se fundaba en relaciones clientelares y en una fuerte dosis de individualismo desmovilizador. La pedagogía normalizadora continuó siendo decisiva, aunque articuló con mayor fuerza nuevos elementos a partir de las aspiraciones de aquellos grupos sociales para los que la educación significaba la posibilidad de movilidad ascendente. Ello abrió posibilidades a planteos alternativos que prosperaron en la Provincia, como veremos más adelante, y formaron sujetos a partir de distintos posicionamientos pedagógicos.

Sabemos que la educación implica formas de disciplinamiento y coerción de ciertos individuos sobre otros. (Durkheim, 19971). En general, el sistema mantuvo las jerarquías, rituales y disciplina habituales, mientras que hubo algunos avances en cuanto al apoyo oficial a la educación práctica, orientada a los sectores más pobres.

El sucesor de Campero en la gobernación, José Sortheix, fundó nuevas escuelas infantiles destinadas al sector trabajador cuya labor creadora y técnica -señalaba en sus mensajes- debía ser estimulada en escuelas nocturnas y de manualidades y en una escuela práctica, "El Hogar", que funcionó en Villa 9 de Julio. La orientación práctica constituía en eseentonces una herramienta para enfrentar la pobreza. Las escuelas de prácticas rurales se fundaron en Benjamín Aráoz, Leales, Trancas y Lamadrid. Allí, los varones aprenderían oficios y las mujeres las actividades propias del hogar.

Sortheix autorizó la "copa de leche",que sería solventada en un 50% por la Provincia y el resto a partir de las iniciativas de cada establecimiento con el apoyo de las familias. La iniciativa afrontó dificultades financieras y no se llevó a la práctica en todas las instituciones provinciales, tal como lo manifiestan algunos funcionarios y docentes en publicaciones de la época.

Otras medidas fueron el establecimiento de granjas escolares, de una escuela al aire libre para niños débiles y de una de montaña. Tanto en la ciudad como en el medio rural las autoridades dispusieron el control de la asistencia escolar mediante una libreta especial controlada por el Consejo General de Educación (CGE), la policía y el Registro Civil.

El gobernador se propuso así reducir el analfabetismo y planteó una adecuación del presupuesto provincial; señalando que las escuelas, para las que la provincia adquirió equipos propios de la escuela activa, debían funcionar como un laboratorio de experimentación, ajenas a la improvisación y fundadas en los

más actuales preceptos filosóficos, sociales, económicos y políticos. Los establecimientos de la Capital Federal y el litoral operaron como modelos que permitían dirigir la atención a las necesidades espirituales e intelectuales de los niños. En función de ello propuso, además, la realización de un censo escolar, estableció un nuevo escalafón para el magisterio y jerarquizó la función docente.

En realidad, el magisterio demandaba la elaboración de normativas para regular su trabajo y, a partir de 1926, funcionaba un sistema de promoción elaborado por iniciativa del CGE, que sirvió de marco a las nuevas disposiciones. Paralelamente, los docentes participaron -gracias a un subsidio de 2000 pesos m/n- de la Primera Convención Internacional de Maestros, realizada a comienzos de 1928 en Buenos Aires.

Por su parte, el Círculo de Magisterio organizó el Primer Congreso Provincial de Maestros en ese año, evento en el que se debatieron temas como la organización escolar, las funciones docentes y las formas de enseñanza.[3] Las propuestas tendieron a organizar al magisterio mediante una reglamentación de las designaciones, del régimen de licencias y de promociones, entre otros. En cuanto a la educación elemental, se promovió una reforma que estimulaba los estudios prácticos para mujeres y varones, además de la creación de escuelas experimentales, a las que se ingresaba con el 4to. grado aprobado. Allí se aprenderían técnicas de cultivos diversos y la industrialización de lo producido, todo lo cual no pasó de constituir experiencias menores que no lograron superar la importancia de la caña de azúcar y sobre todo del ingenio que, no sin dificultades, impregnaba el perfil de la provincia.

Asimismo, se procuró acentuar los contenidos nacionalistas desde el primer ciclo de la primaria, mientras que el segundo tendría una orientación más práctica, aunque imbuida también de nacionalismo.

En ese encuentro, la educadora Clotilde Alfonso Doñate planteó la necesidad de modernizar los planes de enseñanza en la Provincia, mediante un trabajo titulado “Estudio sobre nuestro plan de enseñanza actual y necesidad de su reforma”. Comenzaba su ponencia con una frase bíblica: “¡Dejad que los niños se acerquen a mi...!”, que la autora utilizaba para ilustrar el secreto del mejor sistema educativo. Consideraba que para concretarlo se debía contar, antes que nada, con el apoyo de un “buen maestro”. Sus representaciones al respecto estaban impregnadas de los valores propios del escolanovismo y de su fe

[3] Esta asociación de maestros se creó en 1905 para promover la mejora de la enseñanza, facilitando el acceso a cursos y la especialización, como así también la defensa de los derechos y condiciones laborales de los docentes tucumanos.

religiosa. Significaba sobre todo amor, capacidad para entrar en el mundo de los niños y entrega a una tarea que debía partir de la caricia y el aliento, característicos del "buen maestro".

El gobierno de Sortheix, llevó adelante este tipo de políticas educativas en el marco de las dificultades planteadas por la crisis económica mundial de 1929. Recurrió entonces, entre otras medidas, a empréstitos de la casa Chatham Phenix Corporation, lo que contribuyó a sumar críticas a su gestión por parte de los opositores, que venían cuestionando a las principales figuras del radicalismo provinciano.

La Universidad albergaba una potente actividad intelectual y política. En este último plano, nos interesa destacar las acciones desarrolladas por los estudiantes reformistas nucleados en la Federación Universitaria de Tucumán, a veces pacíficamente o bien mediante huelgas y tomas simbólicas de la Universidad.[4] El protagonismo estudiantil contó con la adhesión de quienes se embanderaban claramente en los principios reformistas. Entre ellos, el Rector Julio Prebisch -que sucedió a Terán en 1929- manifestaba en su discurso de asunción que las virtudes de la rebeldía juvenil eran indiscutibles. Mediante el impulso a la extensión universitaria y el perfil dado a lo que se designaba como "misión de la Universidad", los sectores progresistas confiaron en el poder de los jóvenes, que, imbuidos de un espiritualismo romántico, reforzaban sus convicciones acerca de la necesidad de su intervención para el cambio promisorio de toda la sociedad, desde y a través de la Universidad.

Paralelamente, la crisis del conservadurismo tucumano facilitó la emergencia de nuevos partidos, como Bandera Blanca liderado por Juan Luis Nougués, joven miembro de la elite local que marcó distanciamientos generacionales respecto a la política precedente, ya que adhirió aunos postulados cercanos a los de los socialistas, en relación a la búsqueda de mayor justicia social. Estos jóvenes compartían con los partidos tradicionales un exacerbado anti-radicalismo, y apoyaron por ello el golpe militar de 1930 conducido por Uriburu. Fue entonces cuando se desenvolvió el proceso de industrialización por sustitución de importaciones y se definió el perfil intervencionista del Estado, en un

[4] En 1929, una huelga estudiantil repudió el apoyo dado por el Consejo Superior al entonces Regente del Instituto Técnico, Sr. Juan Müller. Los estudiantes argumentaban que este último impedía las actividades de la Federación Universitaria de Tucumán, imponiendo una disciplina cuartelera y su credo religioso a los alumnos. Ante la medida, el Consejo Superior decidió cerrar la Casa de Estudios. Los estudiantes respondieron tomando la Universidad y designando sus propias autoridades. Esta situación contribuyó a que Terán presentara, un poco más tarde, su renuncia indeclinable. Cfr. Villareal, Segundo. La Universidad que conocí. Tucumán.UNT, 1974, p. 107.

contexto en el que se consolidaron el integrismo católico y las corrientes nacionalistas de derecha. Desde el golpe militar que derrocó a Yrigoyen se agudizó la crisis del consenso liberal instalado desde las últimas décadas del siglo XIX. Según HalperínDonghi, el país afrontaba un nuevo clima histórico "bajo un gobierno que buscaba restaurar autoritariamente un orden jerárquico y tradicionalista" (Halperín Donghi, 1962, p. 148). La oposición al laicismo cobró bríos y dio lugar al auge de la "espiritualización de la escuela" y a la incorporación de la enseñanza de religión en el currículum formal. Se renovaron entonces voces opositoras sobre todo la de jóvenes radicales que adhirieron a un nacionalismo populista forjado en el enfrentamiento a las relaciones de conciliación conservadora sostenidas por Marcelo T. De Alvear.[5]

Luego de la caída del gobierno radical, la provincia estuvo a cargo de cuatro interventores federales, el último de los cuales convocó a elecciones. Los conservadores no lograron restablecer plenamente su poder político, ya que el nuevo partido de Nougués logró imponerse en las urnas a fines de 1931. Este asumió el gobierno en febrero de 1932, en el marco de agudas tensiones sociales.

En el campo educativo, el Censo Escolar de 1931-1932, que comprendía a niños de entre 5 y 13 años, evidenció el aumento de los que recibían instrucción. De los 91.848 niños censados, un total de 70.82 concurrían a las escuelas tucumanas públicas y privadas. Se generó entonces una campaña contra el analfabetismo, asumida por el Presidente del Consejo Escolar Nacional, Alberto Rougés. Se fijó un plazo de dos años, desde 1931, para acabar con el problema, y se ratificó la obligatoriedad escolar y las penas contra quienes no la cumplieran, lo cual fue intensamente publicitado en toda la provincia. Asimismo, en junio de 1933, el gobierno trazó un plan de construcciones escolares, a fin de contar con nuevas edificaciones en condiciones de higiene e instrucción adecuadas para maestros y alumnos. Dicho plan atendió las deficiencias que podían observarse en las escuelas de la campaña que, además, no atraían a los docentes titulados por lo que se acentuaba la deserción escolar, según lo observaran las autoridades del CGE.

Sin embargo, el clima político conflictivo y el estado financiero de la Provincia complicó estos afanes. El gobernador apeló al establecimiento de

[5] Dentro del nacionalismo de derecha o restaurador convivieron grupos más o menos extremistas, corporativistas o defensores del integrismo católico, enemigos de la democracia y el liberalismo. En cuanto al nacionalismo que respaldó la democracia, se condensó en la Fuerza de Orientación Radical de la Joven Argentina (FORJA), fundada por antiguos miembros de la Unión Cívica Radical. Sus inspiradores ideológicos fueron Raúl Scalabrini Ortíz y Arturo Jauretche.

impuestos sobre la molienda azucarera de las zafras de 1933 a 1935, lo que lanzó en su contra a industriales, cañeros y gremios. Esta situación se agravó por el atraso en el pago de los salarios a los empleados públicos y no logró superarse con medidas populares como las del establecimiento del "sábado inglés", la exigencia de la "silla" en los lugares de trabajo, la creación del Fondo Permanente de Obras Públicas y Asistencia Social, ni con la exigencia a la Compañía Hidroeléctrica de Tucumán para rebajar las tarifas de energía. La violencia se incrementó, alimentada por una serie de huelgas, estudiantiles y gremiales. Efectivamente,los alumnos del nivel medio iniciaron en 1932 un conflicto que se manifestó en las calles de la ciudad por la indignación que provocó la expulsión de un alumno de la Escuela de Comercio. Los estudiantes del Colegio Nacional se convirtieron pronto en el eje de un tenso proceso, y llegaron a tomar el establecimiento con el apoyo de los centros estudiantiles universitarios, de distintos gremios autónomos y de la Federación Obrera -FORA- local. Luego de varios días de huelga, en los que la turbulencia fue creciendo en la ciudad capital, la policía tomó el colegio y se levantó la medida de fuerza, mientras que los estudiantes que la habían liderado eran expulsados, perdiendo la posibilidad de completar el año lectivo.[6]

En los años siguientes, si por un lado no se consiguió la diversidad productiva de la provincia, auspiciada tanto por miembros de la elite como por pequeños y medianos propietarios, por otro, la vida cultural tucumana continuó desenvolviéndose. Ello se produjo a través de una dinámica intensa alimentada por debates en los que se revalorizaba lo hispánico, lo americanoe indígena y la gesta de la independencia de 1916. Paralelamente,y en el marco de turbulencias políticas, se difundieron mitos populares que revelaban la existencia de una sociedad bullente, impactada por las dificultades de su principal industria. Así fue como ganó fuerza la leyenda de El Peladito y la de Bazán Frías, personajes de las primeras décadas del siglo XX convertidos en figuras míticas por las tradiciones populares que exaltaban un vandalismo orientado a atender las necesidades y sufrimientos sociales.[7]

También se renovaron iniciativas para generar nuevos centros de producción y difusión de cultura dentro y fuera de la Universidad. Nacieron entonces, hacia fines de la década de 1930, grupos culturales como

---

[6]Esto se afirma en el testimonio de undirigente del movimiento estudiantil del "Nacional", Emilio Barbieri. Tucumán, abril de 2004.

[7] Leoni Pinto distingue estas leyendas, imbuidas de las ideas del anarquismo gremial de la época y características del medio urbano,, de las que se habían difundido en zonas rurales, como la del Familiar o las prácticas religiosas heredadas de los indígenas.

“Septentrión”;publicaciones como *Sustancia*, dirigida por Alfredo Coviello -por entonces Sub-Director del diario *La Gaceta*-; se editaron obras poéticas, filosóficas e históricas -como la de Manuel Lizondo Borda, que recorría la historia de Tucumán hasta la década de 1930-, y en el interior cobraron fuerza grupos como el “Juvenilia”, de Tafí Viejo, para dar lugar a eventos culturales diversos.

En 1934 la Provincia fue intervenida y ese mismo año se convocó a elecciones. Volvió a imponerse, superado el período abstencionista, el candidato radical Miguel Campero, quien logró establecer un clima más distendido en la Provincia mediante políticas populares en salud y educación y de conciliación hacia el sector azucarero, lo que fue posible por la aceptación de las leyes nacionales de vialidad y de unificación de impuestos, lo que permitió sanear el erario público.

Tanto el gobierno de Campero (1935-1939), como el de Miguel Critto (1939-1943), fomentaron las nuevas tendencias y cambios escolares promovidos por Sortheix, como el establecimiento de huertas, laboratorios, talleres, bibliotecas y museos que vincularían la educación con la vida familiar y la formación cívica. Las autoridades fomentaron viajes de estudio en sexto grado e instituyeron conferencias educativas a cargo de los inspectores, lo que se complementó con un plan de giras colectivas a las escuelas para observar lo realizado, analizar las necesidades de las distintas zonas y equilibrar criterios sobre la enseñanza en toda la Provincia. Funcionaron 32 escuelas superiores, 31 elementales, 117 infantiles, 13 de manualidades, 27 particulares y 6 nocturnas. Además, en 1938 la Escuela Especial Urquiza, nocturna de varones, se transformó en Escuela del Trabajo, habilitada para otorgar certificados de competencia para la inserción laboral de los egresados.

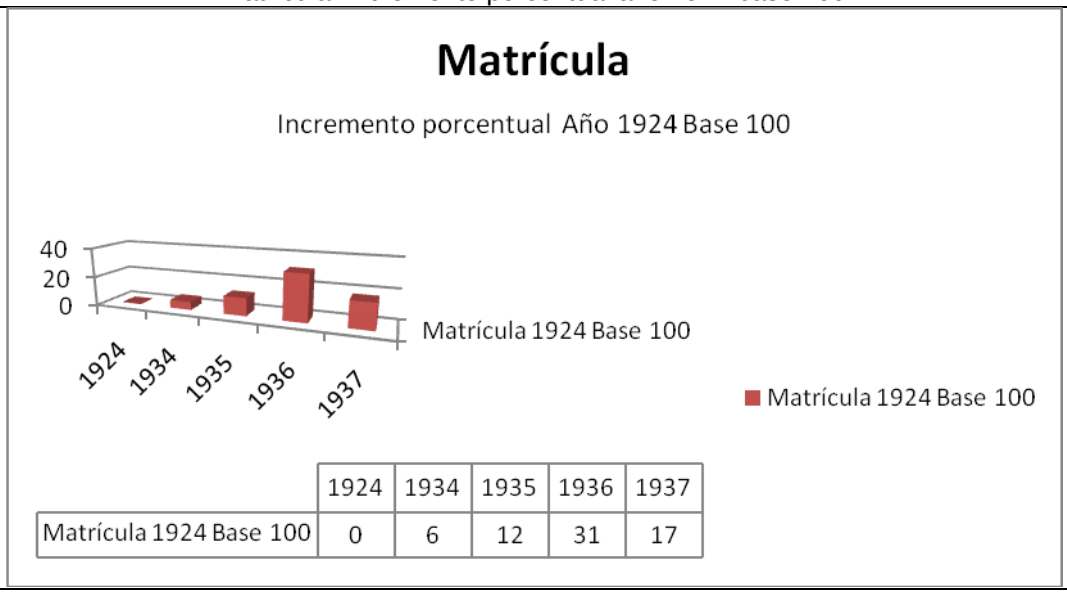
A modo de ejemplo, podemos observar la deriva de la población escolar a partir de datos de algunos años:

Tabla n° 18
Evolución de la capacidad escolar,1924-1937

	1924	1934	1935	1936	1937
Matrícula	36793	38839	41240	48275	43169
Inscripción máxima		44470	46955	54468	48554
Asistencia media		31627	33209	36315	35221

Fuente Memoria Anual del Consejo General de Educación de la Provincia de Tucumán 1936 y 1937/38.

Tabla n°19
Matrícula. Incremento porcentual año 1924 base 100



	1924	1934	1935	1936	1937
Matrícula 1924 Base 100	0	6	12	31	17

Los datos de los cuadros anteriores permiten constatar que las autoridades se comprometieron con la alfabetización, lo que complementaron con el incremento de la capacidad edilicia escolar, tanto en relación a nuevos edificios como a reparaciones y ampliaciones, sostenido por el aumento de la inscripción y en atención a exigencias higiénicas y pedagógicas.

El CGE adoptó diversas iniciativas; por un lado, reglamentó el régimen de licencias tanto del personal docente como del administrativo y estableció que la licencia anual correspondería al mes de enero de cada año, en forma coincidente. Fijó normas para las promociones, designó maestros con títulos reconocidos en establecimientos del interior y, aunque sin éxito, procuró equiparar los salarios como un acto de justicia hacia el magisterio provinciano. Por otro lado, procedió a reformar los planes de estudio para lo que llamó la “escuela renovada”, en base a métodos activos que incluyeron la organización de clases basadas en proyecciones luminosas, medida innovadora como también lo fue la formación de museos pedagógicos. Se tendió a la acentuación de temas patrióticos de interés local, regional y nacional, lo que aportaría, en la visión de las autoridades, a la formación espiritual de los niños y a reafirmar los cimientos de la nacionalidad. De allí la importancia de los rituales y las conmemoraciones, entre las que se destacó el homenaje a Sarmiento en el cincuentenario de su fallecimiento, realizado con concentraciones populares en los barrios, de los maestros en el cine Splendid y mediante los concursos dispuestos por iniciativa de la Sociedad Sarmiento y el

CGE. Asimismo, con el aporte de instituciones como la Estación Experimental Agrícola y de la Química Bayer, entre otras, auspició la realización de certámenes sobre cultivos de la Provincia, paludismo, lectura y composición, entre otros. La educación estética, las manualidades y la gimnasia, practicada incluso en plazas y barrios, complementaron la labor educacional realizada, que incluyó la compra de fonógrafos tipo victrolas y discos, para las escuelas más alejadas de los principales centros urbanos. El diario *La Gaceta*del 28 de octubre de 1938elogió esta última medida, realizada con el apoyo de las autoridades escolares nacionales y, aunque algunos la cuestionaron juzgándola innecesaria, entre ellos algunos legisladores y maestros, el CGE la llevó adelante como "un precioso instrumento de cultura y de educación".

Otras propuestas destacables en el período fueron el apoyo a la colonia de vacaciones para niños débiles de San Pedro de Colalao, y la fundación de una escuela para sordomudos en la capital. El CGE calculaba una inscripción aproximada de 50 alumnos y preveía extender su influencia a provincias limítrofes. Para su concreción contaba con el asesoramiento del profesor José Lorenzo Aragno Manfredi, Vice-Director de la escuela 21 del Consejo Escolar 12 de la Capital Federal, quien se ocuparía de la formación de maestros especializados y de la elaboración de los planes, programas, instalaciones y útiles necesarios.

En 1939 el gobierno instituyó la Junta Ejecutiva de Protección Escolar (JEPE) para desarrollar un estudio sobre protección de los escolares y organizar cooperadoras que garantizaran la copa de leche, el mate cocido y el pan. Pero no se concretó plenamente por las mismas razones, pese a la existencia de 168 asociaciones cooperadoras.

Funcionó, además, la Comisión Nacional de Higiene Escolar que distribuyó indumentaria e instaló la "Ficha Médica" para consignar datos de los alumnos. La ficha fue elaborada por el Cuerpo Médico Escolar a fin de clasificar el estado de salud de los escolares, para incorporarlos a los comedores infantiles y colonias de vacaciones organizadas por la JEPE. Funcionaron 11 comedores que atendieron a más de 1.400 niños de las zonas periféricas. Estas medidas venían adoptándose desde el siglo XIX, a largo de un proceso en el que la difusión de hábitos saludables fue una constante de las políticas gubernativas. En atención a la cohesión social, los maestros debían sumar esfuerzos al lenguaje y las acciones médicas que venían formando parte ya de los contenidos escolares sobre salud y enfermedad. Sin duda,las escuelas formaron parte de los mecanismos propicios para alejar los peligros de cualquier tipo de prácticas higiénicas ajenas al orden social hegemónico. En Tucumán, este tipo de acciones médicas ocupó un lugar importante. La preocupación oficial se concentró en combatir la difusión del

tracoma o conjuntivitis granulosa, de carácter endémico. Ya en 1915 se había designado en comisión médica, commo adscripto al Consejo General de Educación, al Dr. Alejandro S. Pérez para atender un consultorio en el Hospital de Niños, al que concurrieron niños de distintas escuelas. El plan de prevención y acción fue así intensivo. Se estableció otro consultorio en el Hospital Zenón Santillán, y se comenzó a llevar una estadística sobre los niños enfermos. En el campo, los médicos responsables de la campaña se propusieron aminorar los efectos de lo que consideraron una "terrible enfermedad", al menos entre los concurrentes a los establecimientos de educación. Asimismo, se continuó apelando a la colaboración de los maestros, hecho que hizo evidente el papel decisivo de las escuelas para evitar el contagio e imponer patrones de conducta adecuados a la población, tanto del ámbito rural como de la capital.

El prestigio del cuerpo médico fue creciendo en forma sostenida, dado su rol en relación a la prevención de la enfermedad que se identificaba con deficiencias "raciales" o culturales y con la necesidad de regular comportamientos morales adecuados en los sectores menos privilegiados de la sociedad, víctimas de flagelos como el alcoholismo o la promiscuidad sexual, entre otros. Estas medidas procuraron homogeneizar los comportamientos higiénicos y gozaron de enorme prestigio entre los docentes. Se complementaron con la labor de las corrientes higienistas que crecieron desde entonces para erradicar estos males sociales e impulsaron la fundación de asociaciones y ligas sanitarias, la difusión de cartillas de sanidad, campañas y conferencias sobre enfermedades infecto-contagiosas, ycongresos internacionales de higiene escolar que contribuyeron a convertir a la escuela en un ámbito propicio para la prevención sanitaria y el control social.

Complementariamente, en 1935, Campero tomó las medidas definitivas para proceder a la nacionalización de la Universidad local, dispuesta a instancias del movimiento reformista en 1921.

Como vimos en el capítulo precedente, en este espacio se desarrollaron algunas experiencias renovadoras para la educación ciudadana de la niñez y la juventud tucumanas, como en el caso de la Escuela de Ayudantes, más tarde Escuela Pedagógica o Provincial "Sarmiento". Incorporada desde 1914 a la Universidad local bajo la dirección de la educadora normalista Otilde B. Toro, constituyó un espacio abierto a concepciones pedagógicas como las de Ernesto Nelson, que ideó un plan para reformar la escuela secundaria sobre la base del activismo. Se ha señalado que Nelson fue quien facilitó a las defensoras del activismo como Rosario Vera Peñaloza, Olga Cossettini o las hermanas Dabat las lecturas de Dewey (Dussel y Caruso, 1991). Amalia Lami, docente y luego

Directora del establecimiento tucumano, conocía también sus libros de texto, sobre todo la "*Matemática inventiva"*,*en el* que preconizaba una enseñanza activa que rompiera con los cerrados criterios de autoridad del maestro,y con las verdades inapelables de los libros de estudio, para centrarse en la búsqueda de información por parte de los propios niños, convenientemente orientados por los docentes.

Con la introducción de estas metodologías activas se buscó potenciar los efectos educativos, mediante la participación de los sujetos del proceso pedagógico, estimulando su protagonismo y su capacidad de razonamiento, tanto desde la perspectiva de los docentes como de las alumnas. En forma complementaria, la Universidad apoyó la creación de cursos de extensión referidos a Cruz Roja, Economía Doméstica y Secretariado Comercial. Así se fueron generando opciones para las mujeres "sarmientinas",las que se comprometieron con el desarrollo de innumerables acciones públicas, especialmente en el área de la salud, la educación y el asistencialismo, y comenzaron a valorarse no solamente como "madres-educadoras".

Desde 1918 la Escuela de la Universidad funcionó como institución incorporada a la Escuela Normal. Más tarde, con el apoyo del Inspector General de Enseñanza Secundaria y Normal, Pascual Guaglianone, logró legitimar los títulos que otorgaba. En 1922 se aprobaron los planes de estudios de "Visitadoras de Higiene" en la Escuela Sarmiento, de dos años de duración, que incluían cuatro asignaturas cada uno, relativas a nociones de anatomía y fisiología, deberes de las enfermeras, enfermedades sociales y de la primera infancia, primeros auxilios, etc. En este plano se destacó la labor de la Profesora Rita P. De Bertelli, a quien la "Liga Sanitaria del Norte Argentino" encargó la elaboración de una guía práctica para la salud del niño, que se publicó en 1924 y se puso al servicio de niñas de "todas las clases sociales", según indicaba la autora, quien condensaba en este escrito su experiencia en el establecimiento como responsable del curso de Puericultura. Esta guía para el cuidado de la salud se sumaba a los deberes de la maestra, que no sólo debía transmitir conocimientos sino que estaba obligada a prevenir enfermedades y educar en atención a ello.

Este tipo de experiencias preparó el camino a la democratización de los vínculos pedagógicos, tal como lo expusieron quienes formaron parte de una corriente denominada "escolanovismo". Esta incorporó distintas vertientes, ya que sus defensores pendularon entre la ruptura y la permanencia en un sistema cada vez más ajeno a la crítica social, y en el que se afianzaban rasgos autoritarios, moralizadores y religiosos, mientras se ahondaba la distancia entre los sujetos sociales que ingresaban al sistema escolar a través de lo posible para los unos y

los otros. A su vez, el problema de la niñez marginada cobraba fuerza en función de su destino y el del país en su conjunto. En ese contexto, si bien los educadores más radicales fueron excluidos y perseguidos, no se logró controlar totalmente, –en realidad era imposible hacerlo dada la adhesión creciente de los docentes al activismo-, el desarrollo de este tipo de iniciativas. En la Escuela Sarmiento, bajo la dirección de Amalia Lami, en un momento de crisis y de reordenamientos políticos en el que las dificultades financieras de la Universidad amenazaron la permanencia de la escuela en este ámbito, se elaboró una reforma que la transformó plenamente en un centro de experimentación educativa.

Se llevó a cabo en 1932 y significó un momento de "refundación institucional" que profundizó la singularidad de esta cultura institucional. Cobraría forma en múltiples subjetividades y en particulares historias de vida, ya que se apoyó en los valores propios de la cultura escolar "sarmientina".

Los fundamentos de dicha reforma señalaban que "La Escuela Sarmiento, como Instituto de la Universidad, sólo se explica en el caso de que dicha escuela sea capaz de convertirse en un Departamento de Investigación y experiencia didáctica, en el que, asegurados los beneficios que hoy se obtienen en la escuela pública, se persiga el ensayo de nuevos métodos y procedimientos nuevos, la constante y progresiva reforma y mejoramiento de nuestra enseñanza general y técnica" (UNT, 1964).

El ciclo primario de seis grados se adecuaba a la evolución psicológica del niño, como ser individual e integrante de una comunidad. El secundario, precediendo a las reformas que en la década siguiente implementaría el gobierno nacional, se organizó en base a dos ciclos, "...con un marcado acento realista en el primero y teórico en el segundo". En este primer ciclo se investigarían vocaciones que luego se proyectaban en la vida social y en el último ciclo escolar. El magisterio se cursaba en dos años, y Economía Doméstica en uno, ambos al concluir el ciclo inicial del secundario. A la vez, el Secretariado Comercial se organizó en tres años, previéndose la constitución de cursos artísticos e industriales.

Un inspirador decisivo de esta renovación fue Pascual Guaglianone.[8] Fue llevada adelante, gracias al apoyo de Amalia Lami, por la educacionista Clotilde

[8] Guaglianone, quien se había desempeñado como Inspector General de Enseñanza, presidió en 1923 una comisión de educadores que proyectó una reforma del plan de estudios para la enseñanza secundaria, que no se concretó en la práctica ni se dio a publicidad. Aquel proyecto organizaba la enseñanza secundaria en dos ciclos, uno inferior de cuatro años que desarrollaba la cultura general, y otro superior de dos que perfeccionaba los conocimientos y preparaba para la Universidad. También incorporaba la enseñanza del latín y se incrementaban las horas de estudio

Alfonso Doñate. Fue artífice y responsable de los cambios implementados a partir de entonces, los que despertaron distintas reacciones dentro de la comunidad sarmientina, algunas de las cuales dieron lugar a controles institucionales que dificultaron, pero no detuvieron, la aplicación de la reforma proyectada.

En 1945 se creó una división experimental destinada a las alumnas que hubieran cursado por lo menos los dos últimos grados en enseñanza primaria en la misma escuela. Para su atención, los profesores se seleccionaban mediante concursos y rotaban para acompañar a sus alumnas durante el ciclo completo. Su supervisión se encomendó a un Comité de tres miembros, habilitado para introducir reformas a los planes de estudio y adoptar las medidas pedagógicas que considerara adecuadas.[9] Estos recorridos dieron fundamento a la pertenencia universitaria de la escuela y su perfil como centro de búsquedas pedagógicas. Bajo la dirección de Amalia Lami, se suprimió el curso de Maestras de Economía Doméstica y se reforzó el bachillerato y el curso normal. Retomando experiencias previas, se intensificaron asimismo los estudios de lenguas extranjeras (Francés, Inglés, Italiano, Latín y Alemán) y de distintas asignaturas como idioma nacional, Matemáticas, Historia Argentina y Geografía.

En cuanto al impacto de las experiencias que comentamos sobre las alumnas y sus derivaciones, podríamos tomar el caso de María Esther Saleme. Es interesante observar la trayectoria de "la Negra", como le llamaban cariñosamente, quien cursó y aprendió acerca de la libertad escolar con Clotilde Alfonso Doñate y, no sólo reconoció sus enseñanzas sino que las potenció cuando la violencia de los golpes militares la obligaron a emprender nuevos y dolorosos rumbos, en 1966, pero sobre todo durante el terrorismo de Estado que se abrió en marzo de 1976. Más tarde, desde la Universidad Nacional de Córdoba, sus aportes sobre la complejidad de los procesos de formación docente y la renovación permanente de los saberes educativos la convirtieron en "Maestra" señera, y le permitieron trascender en diversos organismos internacionales, como la Asociación de

---

en ciencias y letras, según las preferencias de los alumnos. Para la visión pedagógica de Guaglianone, vinculada a la escuela activa y opuesta a cualquier tipo de dogmatismos, se debía tender al desarrollo de los sentimientos y a la práctica de la solidaridad, afirmando el valor de la personalidad de cada uno. Así lo sostuvo en su "Memoria elevada al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación" sobre la reforma que había dirigido, de fines de 1932. Lo importante era la libertad del maestro, y por ello se oponía incluso al dogma de la escuela activa, en tanto éste se convirtiera en rutina, ideas que reiteraba en una carta dirigida a la Señorita Alfonso Doñate en enero de 1934. Cfr. Revista Sarmiento. Tucumán, CEES, 1940.

[9] Dicha comisión proponía además el nombramiento provisional de los docentes y lo integraba personal de la Casa, su Directora, señorita Amalia Lami y los profesores María Elena Dappe y Juan Adolfo Vázquez. Cfr. Universidad Nacional de Tucumán. Compilación (Desde el 1° de Enero de 1937 al 31 de Diciembre de 1962) Tomo II. Vol. 3. Tucumán, UNT, 1965, pp. 169-170.

Educadores para América Latina y el Caribe. Como ésta, deben recuperarse tantas historias, pasos perdidos y experiencias desconocidas que llevan el sello de Guglianone y de la “Clotita” de la Escuela Sarmiento tucumana.

En cuanto a la educación técnica, la necesidad de formar los recursos adecuados para asumir los desafíos de la transformación productiva provocada por la industria azucarera condicionó el desenvolvimiento de distintas iniciativas de educación técnica. En este sentido, la Universidad sumó esfuerzos desde la gestión de Terán, mediante la implementación de cursos de mecánica y electricidad, de dos años, que debían atender fundamentalmente a los requerimientos del medio y a las posibilidades de inserción laboral de los aspirantes. Podían asistir mujeres y atrajeron aspirantes de distinta extracción social, a medida que la oferta fue renovada por las autoridades mediante cursos de Maquinistas Cinematográficos, Maquinistas de ferrocarril y de Radioarmadores, entre muchos otros.

La presencia de figuras como el Ingeniero Tinivella, el Profesor Gregorio Nieder, el Ingeniero Teodoro Marfort o el Ingeniero Conrado Bauer, contribuyó a prestigiar estos cursos y los vinculó a la Facultad de Ingeniería. Fueron el antecedente directo del Instituto y Bachillerato Técnico, creado el 29 de diciembre de 1923 en el ámbito universitario. Comenzó a funcionar en 1924 y asumió la coordinación de los cursos precedentes, que continuaron dictándose aunque adoptaron a partir de entonces un carácter más instrumental y comenzaron a identificarse como “cursos nocturnos para el perfeccionamiento técnico de los obreros”.

Desde años atrás, la educación técnica en el país era atendida por las Escuelas de Artes y Oficios, las Industriales de la Nación, las Técnicas de Oficios y las Profesionales para mujeres (Dussel y Pineau, 1995).El modelo sobre el que se organizó el Instituto Técnico de Tucumán fue el de las Escuelas Industriales fundadas a fines del siglo XIX. Se accedía a ellas al terminar la primaria y, luego de seis o siete años, se obtenía el título de Técnico en Mecánica, Química, Electricidad o Construcciones Civiles y Navales.

Aunque la reglamentación no excluía a las mujeres, al nuevo establecimiento universitario concurrieron sólo varones, lo que reforzó una identidad institucional netamente masculina que se acentuó con el tiempo, uno de cuyos pilares fue, precisamente, la valoración de los aprendizajes técnicos.

La crisis de la década de 1930 dio nuevos bríos al impulso industrializador en el país, no sólo por parte de sectores de la elite sino también del Ejército, mientras se deterioraba lentamente la relación con nuestro tradicional aliado

europeo y se abría paso la hegemonía de los EEUU. En ese contexto de transformaciones en todos los órdenes de la vida social, se desarrollaron intensos debates en torno a la educación que, aunque no lograron modificar la orientación general del sistema, revelaron su falta de adecuación a las nuevas necesidades de orden económico y social.

El oficialismo consideraba que el acceso a los estudios superiores debía fundarse en selecciones rigurosas, y mantuvo las escuelas técnicas como opciones inferiores destinadas a aquellos aptos para realizar tareas como mano de obra subordinada. La Universidad local, en cambio, optó por aumentar los años de estudio y jerarquizar la institución de educación técnica, que se organizó con un ciclo básico de cuatro años y dos años de especialización de Técnicos Mecánicos Electricistas y Constructores de Obras, habilitados para cursar estudios superiores.

En los años previos al golpe militar de junio de 1943, las críticas a los viejos métodos de enseñanza no estuvieron ausentes del escenario provincial. Benjamín Aybar, por ejemplo, comentaba su sentimiento de frustración por la tarea realizada como profesor del Colegio Nacional de Tucumán, donde observaba la falta de entusiasmo de sus alumnos y las dificultades para promover aprendizajes. Ante ello y según lo manifestara luego de discutirlo con colegas como Ricardo Jaimes Freyre y de realizar experiencias didácticas en otros ámbitos, procedió a elaborar una propuesta de reforma de la enseñanza secundaria, que elevó al Ministro de Justicia e Instrucción Pública de la Nación.[10]

Este profesor –que reconocía la influencia de Mantovani- calificó su propuesta como de "espontaneidad dirigida", ya que combinaba la formación humanística integral con el respeto a la psicología de los adolescentes. Señalaba que las "naturales" aptitudes de los alumnos debían promoverse mediante un sistema de libre elección de asignaturas, que debían funcionar junto a otras obligatorias como matemáticas, castellano, geografía, historia argentina, instrucción cívica y un idioma extranjero. Privilegiaba la formación espiritual,

[10] Benjamín Aybar era doctor en Filosofía, profesor del Colegio Nacional y más tarde de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT. En 1922, los alumnos universitarios le habían solicitado el dictado de cursos de psicología e idioma extranjero en la Universidad. Una vez realizada la experiencia, comentaba que la enseñanza se realizó en un marco de amenidad y entusiasmo colectivo ya que, pese a las ocupaciones de los alumnos universitarios, mantuvieron una actitud abierta al conocimiento por lo que "debía refrenar continuamente las ansias de saber". Comparaba esta actitud con la pasividad de los estudiantes del Colegio Nacional y, como Jaimes Freyre, atribuyó ésta al sistema que se implementaba en este tipo de colegios, con elementos negativos como las calificaciones diarias o las lecciones. Véase Aybar, Benjamín. *La espontaneidad dirigida (Reforma de la Enseñanza Secundaria).* Tucumán, UNT, Publicación N° 317,1942. Prólogo.

reemplazaba las calificaciones por el concepto del profesor, aconsejaba aceptar la inscripción de alumnos en las facultades sobre la base de sus competencias y, entre otras cuestiones, la elección de docentes del mismo sexo que sus alumnos. A su juicio, se trataba de erradicar viejas tradiciones docentes que preferían la memoria antes que la inteligencia, a lo que adherían profesores formados en la pedagogía clásica, para quienes, apuntaba Aybar, existían tan sólo alumnos buenos y alumnos malos.

Precisamente algunas de estas críticas al sistema educativo fueron asumidas luego de la revolución de junio de 1943, a medida que los componentes católicos y nacionalistas cobraban fuerza en el mismo y condicionaban el establecimiento de nuevas bases para la enseñanza, en función de lograr, según se señalaba, el "desarrollo integral" de los alumnos en lo físico, intelectual y moral.[11] Se trató así de estructurar los programas con un sentido más argentino en todos los niveles del sistema educativo. Fueron aprobados por la jerarquía eclesiástica, cuyas críticas al laicismo y a la ley 1420 se convirtieron en noticia corriente de los diarios provinciales. Para el Obispo Diocesarno Agustín Barrera, se jugaba en ello el progreso común, que, según lo declaraba en *La Gaceta (1944),* no podía ser auténtico si no se cimentaba en los valores espirituales del dogma y la moral católica de niños y jóvenes que visualizaba como "el futuro de la Patria".

El Instituto de estudios técnicos al que nos referimos continuó atrayendo a jóvenes de los sectores medios, cimentando su prestigio en la Provincia y consolidando su lugar en la Universidad, sin que se constituyera como un espacio diferenciado o marginal. El propio accionar de alumnos y docentes, los intercambios cotidianos y la efectiva vinculación, sobre todo con la Facultad de Ingeniería, derivaron en la confirmación de valores y actitudes que ratificabanlos mandatos de origen.

En el plano de la formación general, la asignatura "Educación Formativa Nacional" (Instrucción Cívica), que formó parte de los planes de estudio del nivel secundario, respondió a las tendencias de corte nacionalista que sostenían la necesidad de reorganizar y regenerar moralmente el país, para salir de la corrupción política y del peligro comunista. Más adelante, cuando el Presidente de facto decretó en diciembre de 1943 la obligatoriedad de la enseñanza de la religión católica en los establecimientos educativos de todo tipo a nivel nacional, el Interventor de la Universidad, Santiago De Estrada, lo aplicó para las escuelas universitarias de Tucumán. Ordenó la modificación de los horarios para que en

[11] *La Gaceta.* Tucumán. 29 de septiembre de 1943, p. 1.

cada curso se impartieran dos horas semanales de religión, dentro de las tres primeras horas de clase.[12]

Previamente se habían ido desarrollando nuevas reformas en las escuelas para la formación de maestros. En efecto, desde 1941 funcionaba un ciclo básico de tres años, al igual que en los bachilleratos, para homogeneizar la formación general. El profesorado comenzó a denominarse entonces como ciclo profesional, y se incrementaron las asignaturas pedagógicas respecto al plan anterior, a la vez que crecieron las de letras sobre las de ciencias.

En la Escuela Normal de Tucumán, esta reforma se conoció, desde 1942, con el llamado "Plan Rothe", que instauró el ciclo básico de tres años y el segundo ciclo de preparación profesional para el magisterio con una duración de dos años, lo que implicaba un curso total de cinco años y una acentuación de la importancia de las prácticas de la enseñanza. También se intentó llevar adelante una reforma del ciclo superior, extendiéndolo a tres años, pero provocó tantas resistencias que sólo se mantuvo hasta 1950, cuando se suprimió el sexto año. Por otra parte, las disposiciones nacionales continuaron procurando la unificación del sistema y por ello, desde el año 45, las Normales integraron plenamente el nivel secundario, posibilitando el acceso a los estudios universitarios.

Seguramente, cada realidad educativa presentaba situaciones distintas, con sus matices, alumnos y docentes diferentes. Por ello, dada la imposibilidad de abarcar la complejidad de cada una de las instituciones que funcionaban en Tucumán, hemos tomado el caso de algunos establecimientos de nivel medio y del primario. Intentamos comprobar las transformaciones y las continuidades que, más tarde, impactaron en las políticas implementadas por el primer peronismo, tanto desde la normativa como desde la práctica áulica, sus límites y sus logros, así como las resistencias que generaron.

Las instituciones post-primarias continuaron manteniendo el formato típico, propio de una gramática escolar de larga duración (Tyack y Cuban: 2000), que auspició la socialización del alumnado en el marco de la configuración de un orden moderno, urbano y liberal. Como señala Shoutwell (2011), involucraba aspectos diversos que deben analizarse como unidad, con espacios y tiempos propios destinados a una etapa vital particular. Esta autora analiza los rasgos del formato: saber distribuido en asignaturas, docentes formados para su dictado en las aulas separadas según edad, evaluación simultánea como exigencia para la promoción al año siguiente y un plan de estudios enciclopédico y memorista, fundado en la

[12] Se mantuvo la medida, al menos formalmente, hasta el 31 de marzo de 1955, cuando se suspendió dicha enseñanza en base a las disposiciones nacionales. Ibidem, p. 180.

objetividad y una apariencia de neutralidad, de corte cultural, aunque no excluía la enseñanza científica. Apunta la autora citada que todo ello se sostuvo en una "lógica meritocrática", que modeló un espacio preparatorio para la vida futura, que ordenaba y disciplinaba.

Durante la etapa que analizamos, estas pautas organizativas se mantuvieron en el Colegio Nacional y en la Escuela Normal de Tucumán,las que siguieron siendo instituciones prestigiosas frente a las nuevas modalidades que surgieron, como la comercial (1909) y la agrícola (1903). Asistieron a ellos sectores medios de la elite y,en menor medida, otros más modestos.

En síntesis, si bien a partir de los años 30´ se produjo el avance de las políticas nacionalistas y se procuró minar al laicismo, ello formó parte de un proceso pleno de matices, en el que las prácticas escolares articularon viejas y nuevas tradiciones. La reforma de Mantovani para la escuela secundaria, de sesgo culturalista y laico, se inspiró en las ideas del Colegio Libre de Estudios Superiores, en el que convivieron tendencias diversas, aunque unidas mayoritariamente por su antifascismo. Ello provocó la oposición de los grupos nacionalistas católicos, que habían visto reforzada su posición autoritaria, antisarmientina y antilaica, luego del Congreso Eucarístico Nacional de 1934, y sobre todo a partir del golpe militar de junio de 1943. Hasta entonces, el campo educativo fue visualizado como "neutral", ya que continuó aportando a un imaginario ciudadano que había naturalizado valores de vieja data, provenientes del ideario liberal tradicional pese a sus cambios y continuidades, que ya integraban la educación institucionalizada. Allí se formaban individuos desmovilizados, cuya participación estaba pre-establecida en base al régimen legal y al clientelismo de sesgo local (Somoza Rodríguez, 1997, p. 132).

Innovaciones educativas y renovación de ciudadanía en la etapa del primer peronismo. El nivel primario: vinculaciones entre política, educación y formas de ciudadanía inclusiva

> *"La exigencia social de la hora, es dotar a los niños de una preparación integral, como el mejor aporte a la grandeza de la Patria y en la esperanza de cumplir la palabra orientadora del Excmo. Señor Presidente de la Nación, de que 'en la Nueva Argentina los únicos privilegiados son los niños". Pedro Riera, Mensaje Anual a la Asamblea Legislativa, 1951,*

La profunda polarización social de fines de 1930 se acentuó luego del golpe militar de junio de 1943. Pese a las promesas de regeneración moral difundidas por sus impulsores, y a las expectativas que despertaron los anuncios de las Fuerzas Armadas respecto al fin de la corrupción y a la adopción de nuevos rumbos, un clima de discordia creciente impregnó la vida cotidiana. En ese contexto emergió la figura de Perón, funcionario del nuevo gobierno que desde la Secretaría de Trabajo y Previsión impulsó la concreción de viejas aspiraciones relativas al fortalecimiento del Estado, la industrialización sostenida, la justicia social, la independencia económica y la soberanía política. El peronismo se dispuso a brindar contundentes respuestas a las necesidades de las mayorías, incorporándolas a una cultura política en la que se reconocieran como ciudadanos con plenos derechos. Daniel James sostiene: "la atracción política del peronismo era esencialmente plebeya [...] Perón tenía una especial capacidad, que a sus rivales les faltaba, para comunicarse con sus audiencias obreras" (James, 1990, p 37). En efecto, además de generar un nuevo molde de carácter social para la ciudadanía, fue la palabra de Perón lo que justificó su fortalecimiento por cuanto, llevado por el proceso mismo, fue incorporando en forma clara y directa, con sentido casi misional, la necesidad de superar las experiencias y frustraciones previas de los sectores populares que lo apoyaron entusiastamente.

Perón desechó la adopción de una única línea ideológica, incorporó elementos diversos, democráticos y coercitivos, combinándolos en forma pragmática según el momento. La Argentina que presidió puso en evidencia cambios demográficos, procesos de movilidad interna, la participación de nuevos sectores en la vida política, económica, social y cultural, la expansión de los medios de comunicación y, junto con ello, la batalla del nuevo gobierno por dar contenido al imaginario popular. En este plano especialmente, el sistema educativo nacional jugó un papel relevante, se transformó, se expandió e incorporó nuevas prestaciones. El Estado adquirió un dinamismo renovado que implicó la difusión de concepciones y pautas pedagógicas que procuraban el compromiso con los principios del gobierno, cuya proclama –plena de exaltación patriótica- incorporó a los sectores populares a la vida política (Barbieri Guardia, 2006). Frente a lo que Perón catalogó como "politiquería" que atentaba contra los intereses nacionales, el oficialismo reivindicaba a los trabajadores y al pueblo peronista, y exhortaba a la subordinación al movimiento popular y sus dicterios.

Luego del triunfo electoral de 1946, el peronismo llevó adelante sus propuestas en torno a la transformación social y política y contó con el apoyo de los sectores populares, además del de las Fuerzas Armadas, los sindicatos y la Iglesia Católica. En la visión del Presidente se instalaba ahora el país de la

“Tercera Posición”, fundado en una doctrina concebida como “síntesis superadora de la antinomia colectivismo comunista/individualismo capitalista (…) sería el ejemplo de armonía en el mundo de la Guerra Fría” (Caimari, Lila, 1995, p. 178).

El gobierno promovió el conocimiento de la situación del país mediante la recopilación de datos estadísticos que orientaran la transformación social. Ello se plasmó en dos Planes Quinquenales, el primero para 1947-1951 (PPQ) y el segundo para 1952-1957 (SPQ). En el estudio desarrollado por Waldmann, se considera que el término plan no refleja al primero de ellos. Señala que se trata de una serie de proyectos independientes sobre diversas cuestiones, sin un objetivo principal, presentados como proyectos de ley que a veces fueron rechazados o retirados por el Poder Ejecutivo. Lo caracteriza como “rudimento de planificación sistemática” y reconoce el carácter más sistemático del segundo, aunque aclara que ambos planes figuran entre los “logros más importantes del régimen” (Waldmann, 1985, pp. 79-83). La vinculación entre los planes Quinquenales y la educación fue difundida por el Ministerio de Educación de la Nación y por la Subsecretaría de Información de la Presidencia de la Nación, sobre todo el SPQ a partir de 1952.

Se incrementaron los circuitos de educación formal e informal enlas unidades básicas, los medios de comunicación y la Fundación Eva Perón. A la vez, nuevos símbolos y rituales fueron popularizándose sistemáticamente en celebraciones de distinta índole, en combinación con los que estaban ya instalados en el espacio público.

Distintos funcionarios colaboraron con la reconstrucción del nuevo escenario educativo nacional y sus directivas fueron asumidas en la Provincia de Tucumán, en la que el peronismo ganó legitimidad por el voto popular y en forma democrática. En general, las autoridades locales apelaron a la palabra de Perón y dispusieron el reordenamiento escolar en un momento en que se uniformaron las políticas educativas, y en el que procuraron establecer los marcos institucionales propicios para la ocupación plena del imaginario colectivo.

En las manifestaciones públicas de los gobernadores provinciales -Carlos Domínguez, Fernando Riera y Luis Cruz, sucesivamente- se puede advertir esta intencionalidad justificada mediante argumentos esencialistas en torno a la nacionalidad, según los cuales los legados del pasado explicaban y daban sentido histórico a la “Nueva Argentina” peronista.

En este sentido, es válida la afirmación de Apple: “La clave para ganar, para establecer la hegemonía, suele ser ese grupo capaz de establecer los parámetros de los términos del debate, el grupo capaz de incorporar, en su propio discurso

sobre metas educativas y sociales, las demandas de otros grupos". (Apple. 1989, p. 34). Perón las fue asumiendo y promovió la ampliación de la ciudadanía y su movilización en torno al mensaje y alas realizaciones oficialistas. Por parte de ésta, hubo confianza en la educación, visualizada como plataforma adecuada para la inclusión política y social. Otros grupos, ligados sobre todo a las elites o a los sectores medios, generaron focos de resistencia que generalmente, se hicieron más evidentes en las escuelas secundarias y en la universidad. La vida política argentina se fracturó, abriendo una etapa de reconstrucción identitaria generalizada, ya sea para reafirmar viejas creencias o valores, o bien para construir otras diferentes en un juego de oposiciones que conjugó sentidos disímiles. Se incrementó así la necesidad de adoctrinamiento por parte del partido gobernante y la utilización de la educación –no siempre posible- para el ejercicio de éste.

Políticas educativas y cambios organizativos: centralización y controles

Diversos funcionarios contribuyeron a renovar el escenario educativo a nivel nacional y provincial. Propiciaron la centralización del sistema, el antirracionalismo, el fin del enciclopedismo, la formación integral y la transformación de las escuelas en espacio de vivencias y producción de cultura nacional. El sistema estatal se fortaleció y operó activamente en la generación de ciudadanía y solidaridades diversas, mediante estrategias educativas que excedieron al sistema educativo clásico.

La Provincia se encuadró en las directivas nacionales. Continuó funcionando el Consejo General de Educación (CGE) para administrar las escuelas provinciales bajo la orientación política precedente, diseñada por figuras del nacionalismo restaurador como Nimio de Anquín. Como desde años atrás, el propósito declarado fue la erradicación del analfabetismo mediante la multiplicación de establecimientos de educación pública para niños y adultos, sobre todo en la campaña y en el interior. El presupuesto educativo nacional se incrementó de 285.719.261 pesos en 1946 a 1.183.569.242 pesos en 1951, lo que garantizó el crecimiento del sistema en todos sus niveles, incluida la enseñanza técnica y la educación de adultos.

En Tucumán, además de crearse escuelas nocturnas, de capacitación laboral y de manualidades, se inauguraron nuevas escuelas primarias en el interior provinciano, con un criterio constructivo renovado en cuanto a la utilización de los espacios. Algunas de ellas fueron las siguientes:

Tabla n°20 TITULO	
ESCUELAS	LOCALIDADES
Fray Manuel Pérez Próspero G. Méndez	Alderetes. Dpto. de Cruz Alta Presidente Perón
Manuel García Fernández Roque Sáez Peña Narciso Laprida	Bella Vista. Dpto. de Famaillá San Rafael
Congreso de Tucumán Florentino Ameghino Próspero Mena	Tafí Viejo
Constitución	La Trinidad. Dpto de Chicligasta
Wenceslao Posse	Delfín Gallo
Santiago Gallo	Ingenio San Juán
Juan B. Bascary	La Florida
General Arenales	Colombres
Osvaldo Magnasco Belisario López	Río Seco. Dpto. de Monteros Villa Graneros
Fuente: Mensaje Anual del Gobernador Domínguez a la HAL, Tucumán, 3 de mayo de 1950.	

El gobierno reglamentó diversos aspectos del sistema de educación primaria y reconoció la necesidad de jerarquizar a los docentes mediante la equiparación de sus sueldos con los de la nación y el dictado de leyes relativas al escalafón y estabilidad del magisterio, que fijaron sueldos iniciales y políticas de ascenso, la creación de Juntas de Calificaciones, el ingreso a la docencia y el régimen de concursos.

Estas medidas contaron con el apoyo de los maestros nucleados en el Círculo de Magisterio que, aunque de orientación laica opuesta a la del gobierno, coincidió en cuanto a la importancia de reforzar el papel del Estado como garante de la expansión e inclusión educativa.

Además de tales acciones, se llevaron a cabo campañas de concientización sobre los deberes del magisterio en diversos ciclos de conferencias que exaltaban la patria, el hogar y la familia.El CGE había sostenido ya políticas de difusión de los aspectos patrióticos de la orientación institucional; lo novedoso fue que las ligó al compromiso con lo que denominaba “misión renovadora” e “ideal revolucionario” que animaba al peronismo. Por el organismo pasaban las designaciones, traslados y ascensos del personal, además del control del funcionamiento escolar y las modificaciones administrativas y curriculares del nivel primario. Asimismo, las autoridades privilegiaron el reordenamiento del Cuerpo de Inspección de la

Provincia bajo dependencia del CGE y reglamentaron los concursos correspondientes.

Pese a que al comienzo algunos funcionarios peronistas como Próspero Barrionuevo defendieron la autonomía del organismo, se fue acentuando la tendencia a la centralización y el control. Conforme a lo realizado en la nación bajo la gestión del Ministro Ivanissevich, que denostó la burocracia y el costo del Consejo Nacional reemplazándolo por una Dirección bajo su dependencia, el CGE tucumano fue intervenido y luego reemplazado por la Dirección General de Enseñanza. El gobernador Cruz dictó el Decreto nro. 323 el 17 de septiembre de 1953, y encomendó al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública la supervisión de los asuntos escolares de la Provincia. La Resolución nro. 191 de la Subsecretaría de Cultura e Instrucción Pública terminó de definir las funciones de la Dirección General de Enseñanza, bajo su dependencia directa. El último Interventor del CGE, Pascasio Jerez, fue puesto al frente de la repartición. Lo reemplazó un mes más tarde Luis Cano y, finalmente, bajo el gobierno de Cruz, la Profesora Luisa Antonia Remolá de Escribano, activa defensora del partido gobernante.

Esta dirección debía asumir el manejo técnico de los asuntos educativos. El Director/a actuaba como jefe inmediato del personal técnico, directivo, docente, administrativo y de servicio. Debía proyectar planes de estudio, programas e iniciativas de otro tipo, aconsejar la creación de escuelas o el desdoblamiento de grados, nombrar la comisión de textos para aconsejar al Ministerio la adopción de los mismos, proyectar los reglamentos para la administración interna de la repartición, acordar licencias, aplicar sanciones disciplinarias, presentar informes sobre la marcha de la Dirección y sobre sus necesidades, aceptar donaciones, herencias y legados con destino a la educación, fomentar la creación de bibliotecas, museos, asociaciones, cooperadores y cooperativas escolares, elevar el nivel pedagógico mediante conferencias y otras atribuciones amplias, aunque controladas por el gobierno provincial.

En palabras de Luis Cano, segundo Director General de Enseñanza de la Provincia, la educación no podía permanecer ajena a los intereses de la patria como en el “viejo sistema liberal”. Al contrario, debía jerarquizarse y ordenarse de acuerdo a las disposiciones vigentes en el orden nacional. Para ello, la escuela debía “ser peronista” y abandonar su pretendida neutralidad. Asimismo, la DGE favoreció la mitificación de Perón y de Eva Perón. Los presentó como los más auténticos héroes de la República y determinó que los docentes debían expresar su “absoluta conformidad” con la doctrina peronista.Así lo daba a conocer el Diario *La Gaceta* en julio de 1952, con la publicación de un decreto del Poder Ejecutivo Provincial que declaraba la cesantía de los docentes que se habían expresado en

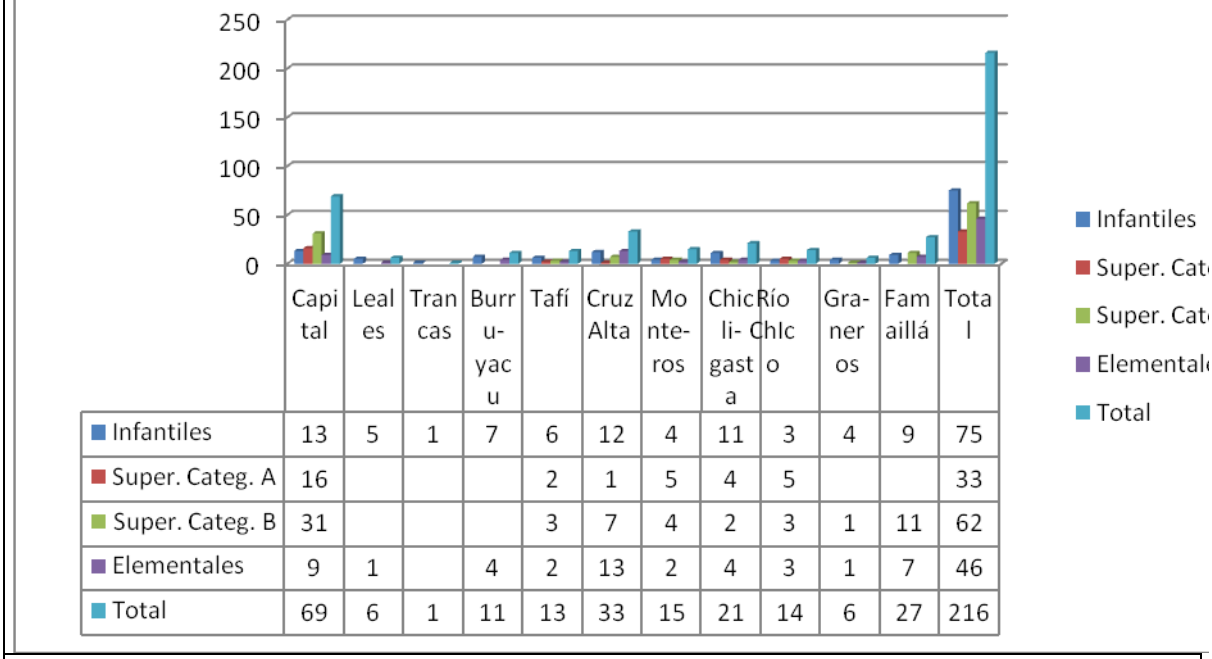
contra del gobierno de maneras ofensivas. Complementariamente, según el mismo diario, se prohibió la la circulación de manuales de la editorial Estrada dado que el Ministerio nacional consideraba que ignoraban “maliciosamente”, la realidad de la Nueva Argentina.

El organismo ordenó que en las escuelas se colocaron retratos de Perón y Eva Perón y puntualizó que se les debía rendir los honores correspondientes para encuadrar el trabajo cotidiano dentro de los principios del justicialismo.

La Directora Escribano actuó conforme al ideario que había hecho suyo el gobierno provincial. Su estilo de gestión puede comprobarse a través de lo que expresa en la Memoria Anual de 1954: “esta Dirección General de Enseñanza viene requiriendo de los servidores públicos de su dependencia sin distinción de jerarquías ni funciones, pongan el máximo afán en el diario desempeño de las tareas que el Estado les ha confiado instándoles a una noble superación que redunda en prestigio para nuestro Gobierno, prestigio para la Repartición y la estimulante satisfacción del deber cumplido, meta de todo verdadero Peronista”.

La nación reorganizó el nivel primario con un curso preescolar optativo de dos años (4 y 5 años), un segundo ciclo obligatorio de cinco años (6 a 11), y un tercer ciclo obligatorio de dos años (12 a 14), llamado de pre-aprendizaje general con cultura general. Sin embargo, en los siguientes gráficos puede apreciarse el desigual desarrollo educativo en los distintos departamentos de la Provincia; observamos la presencia de Escuelas superiores en zonas centrales, como también su ausencia en Departamentos como Leales, Burruyacu y Trancas. En esta última jurisdicción, comprobamos la sola existencia de escuelas infantiles y en otras la inexistencia de Escuelas Superiores de categoría A, por ejemplo, en Famaillá. Complementariamente, puede apreciarse la consolidación de la cobertura del sistema en los distintos niveles y categorías de escuela en los restantes departamentos, lo que se refleja en los totales provinciales.

Tabla n°21
Distribución de Escuelas por categorías en la provincia de Tucumán



	Capital	Leales	Trancas	Burruyacu	Tafí	Cruz Alta	Monteros	Chicligasta	Río Chico	Graneros	Famaillá	Total
Infantiles	13	5	1	7	6	12	4	11	3	4	9	75
Super. Categ. A	16				2	1	5	4	5			33
Super. Categ. B	31				3	7	4	2	3	1	11	62
Elementales	9	1		4	2	13	2	4	3	1	7	46
Total	69	6	1	11	13	33	15	21	14	6	27	216

La DGE agilizó la conformación del Cuerpo de Inspección e incorporó el cargo de Inspectora de enseñanza religiosa, que se cubrió sin concurso alguno, previo aconsejamiento de la Curia. En el año 1953, el Cuerpo quedó integrado por una Inspectora General de Escuelas, seis Inspectoras Seccionales, cinco Inspectoras Especiales y una Inspectora de Enseñanza Religiosa.

En septiembre de 1952, el Poder Ejecutivo de la Provincia auspició un Congreso docente organizado por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT. En representación de ésta disertó el Profesor Orlando Lázaro sobre los objetivos de la educación y fundamentó la presencia de contenidos religiosos como parte de la formación integral que propiciaba el gobierno.

Se intensificó la difusión de ideas e imágenes sobre los nuevos ciudadanos que el país requería, mediante símbolos que resaltaban la hora justicialista como promesa hacia el futuro. En 1953, esta necesidad de crear representaciones compartidas se complementó con estrategias de control muy estrictas y una

política de premios y castigos según los comportamientos. Para ello, las autoridades dispusieron que en las fichas personales de cada empleado constaran todas las acciones meritorias realizadas, y sobre todo destacaran la asistencia perfecta como parte "del espíritu justicialista que anima al gobierno peronista". Entre ellas podemos mencionar a los actos del final del año lectivo, realizados con la presencia del Gobernador y autoridades militares, eclesiásticas y civiles, para entregar medallas de oro con el escudo peronista al personal más meritorio. Integraban una simbología utilizada para legitimar al gobierno y vincular dos ideas: la de peronista y la del ciudadano que debía sostener a la Nueva Argentina.

Una maestra de la Provincia se refirió a la Directora de la DGE del siguiente modo:"Luisa se mantuvo al frente de la DGE mediante su apoyo decidido al gobierno. Ella creía en Perón [...] Participaba en actos, organizaba concursos, entregaba premios a los chicos cuando alababan al gobierno, claro. Pero dejaba que nosotros hiciéramos lo nuestro, siempre y cuando no habláramos mal de Perón".[13]

Educar al ciudadano peronista. El currículum escolar como espacio de conflictos

En lo curricular, se mantuvo en las escuelas la enseñanza de contenidos sobre la salud corporal y mental, la agilidad y destreza física, los trabajos manuales diferenciados por sexo, de lectura y escritura, el cálculo, el dibujo, la música, la comunicación de las ideas oralmente y por escrito, moralidad, urbanidad y orden, conocimientos de las Ciencias Físico-naturales, Geografía de la República Argentina y de los países vecinos y nociones de la universal, Historia Argentina, general de América y nociones de la universal, y nociones de la Constitución Nacional, de la Provincia y de las leyes más usuales.

Cabe señalar que muchos de estos elementos ya figuraban en la Ley de Educación Común y Obligatoria de la Provincia de Tucumán del 29 de diciembre de 1908. Tales orientaciones fueron retomadas por el primer peronismo como factores de cohesión colectiva. También incorporó algunos elementos nuevos y redimensionó otros, que adquirieron mayor peso. Se puede observar que en el primer momento, mientras el gobierno provincial promovió la expansión del sistema para terminar con el analfabetismo, el currículum se simplificó y se impuso la orientación práctica a la enseñanza y lo vivencial para comprender el devenir

[13] Testimonio de María Dolores Villá, Maestra de escuelas públicas y privadas de la provincia. Tucumán. 4 de abril de 2002. Se refiere a la Profesora Luisa Remolá de Escribano, cuyos informes al Subsecretario de Cultura e Instrucción Pública evidenciaban la visión compartida y la exaltación de Perón y Eva Perón.

histórico y la realidad presente. Los programas para la educación primaria experimentaron diversas modificaciones. Incorporaron la obligatoriedad legal de la enseñanza de la religión católica en las escuelas y al trabajo y la acción práctica como fundamento de la tarea escolar. La enseñanza de la historia nacional y el idioma se convirtieron, como han explicitado Bernetti y Puiggrós, en las disciplinas configuradoras que organizaron planes y programas; el mismo fin tendría la enseñanza obligatoria de la religión o los cursos de moral para los que no profesaran el culto católico. Se trataba de acentuar el sentimiento vigoroso de la Patria y el honor para posibilitar la realización de la nueva política pedagógica. Todo ello respondió a las nuevas propuestas de formación integral que apuntaban al equilibrio entre idealismo y materialismo y a la necesidad de estimular vocaciones y habilidades, a la vez que el respeto por las normas y la superación moral. A ello tendió también la educación estética, las enseñanzas regionales de sesgo nativista y las actividades vocacionales que debían servir para capacitar a los niños como "futuros ciudadanos que engrandecerían a la Patria" en las distintas ramas del saber y de las técnicas. Se trataba de despertar vocaciones de acuerdo a las inclinaciones personales. Así se dispuso que en todas las escuelas se celebrase esta semana antes de finalizar las clases. En la oportunidad, los maestros debían dar charlas a los alumnos de 6° sobre las posibilidades de carreras técnicas y las ventajas de cada una, los Institutos donde se cursaban y las condiciones del ingreso y el cursado.

La Constitución del 49 estableció expresamente que los fines de la enseñanza se orientaban al desarrollo del vigor físico, el intelecto y las virtudes personales, familiares y cívicas. Ello debía contribuir a la formación del carácter y al arraigo del hombre a la tierra. Si bien el peronismo había asumido la responsabilidad del Estado en materia educativa, su función no fue exclusiva, ya que la Constitución de 1949 reconoció a la familia y a los establecimientos particulares y oficiales que se adecuaran a las disposiciones legales, el derecho a definir orientaciones curriculares, lo cual marcó el principio de subsidiariedad del Estado (Bernetti y Puiggrós. 1993).

Al justificar estos lineamientos, el Gobernador Domínguez señalaba: "La tarea del maestro no debe abarcar solamente el limitado campo de la instrucción en sí, sino que debe llegar al niño, hasta su más hondo sentido espiritual, orientando sus vocaciones, estimulando sus virtudes y despertando en él las cualidades de moral y corrección. Esto es, forjar su corazón y su mente, no sólo cuando va a la escuela, sino hasta en su propio hogar, colaborando estrechamente con los padres en la crianza familiar" (Mensaje Anual, 1947). De este modo, concebía a la escuela como segundo hogar de los niños que debía

volcarse a la formación del espíritu para despertar vocaciones y cualidades morales, proyectándose al entorno social a través del mantenimiento de sólidos vínculos con la familia y la comunidad. Este fue el sentido de la incorporación de la educación pre-escolar, que respondió a las directivas nacionales.

Por otra parte, el CGE procedió a diferenciar los temas que podrían ser tratados por las escuelas, en función del medio en el que se desenvolvieran. Las de ambiente urbano tenían un nivel superior y comprendían a las de la Capital, Monteros, Concepción, Tafí Viejo, Aguilares y Villa Alberdi. El resto de las escuelas fueron consideradas “escuelas de ambiente rural”. En los grados inferiores, las directoras debían realizar pruebas de revisión. La normativa elaborada para tomar las pruebas fue muy estricta. Finalmente, los resultados debían elevarse al Consejo junto con la memoria anual, en un plazo determinado para la evaluación por parte del Cuerpo de Inspección.

Los cambios introducidos en el currículum escolar fueron presentados como parte del propósito de incluir a todos los sectores sociales y superar las fracturas de la sociedad argentina. Integraron la educación para el trabajo, la adopción de técnicas simples que instaran a la higiene, la temperancia, la sociabilidad y la elevación de la cultura, como así también la formación de conductores desde la infancia. Dentro del proyecto industrialista, modernizante y nacional del gobierno, figuraba la dignificación mediante el trabajo y la pretendida humanización del capital que tantas veces difundió el propio Perón en sus discursos.

Un contenido central en los programas escolares, con vista a la Argentina productiva e industrial, fue el del ahorro y los concursos escolares de redacción sobre temáticas de interés nacional.

La oposición no recibió de buen grado las disposiciones que consideraba arbitrarias y adoctrinadoras. Entre ellas, por ejemplo, la enseñanza del Plan Trienal de Gobierno en las escuelas primarias, que fue resistida en las cámaras legislativas sobre todo por representantes del partido radical, cuyo principal vocero fue el Senador AngelPisarello. Argumentó sobre el respeto de la libertad por parte de la Unión Cívica Radical y denunció los peligros de la inculcación de cualquier idea y de la obediencia ciega, así como sobre el valor de la espontaneidad y la capacidad creadora. Con la prosa urticante que lo caracterizaba, Pisarello declaró que con medidas como la que criticaba el gobierno caía en el totalitarismo de una educación que exaltaba a unos y despreciaba a otros, promoviendo el fanatismo y marcando el “camino de la servidumbre”(Barbieri Guardia, 2006). También cuestionó la orientación pedagógica que se había impuesto en la primera escuela

rural de capacitación técnica, agrícola e industrial, creada en la localidad de Los Ralos en 1948, estimando que apuntalaba la segmentación social.

Complementariamente, las políticas sanitarias se incorporaron a las enseñanzas escolares; tendieron a la prevención y estimularon prácticas deportivas y la educación física destinada a la infancia y la juventud como sujetos con plenos derechos, como promesas de la Patria sin distinciones de ningún tipo que limitaran la posibilidad de refundación nacional que Perón impulsaba. El gobierno multiplicó las acciones tendientes a mejorar la salud de la población. El desenvolvimiento espiritual y la existencia de cuerpos sanos y calificados constituyeron los componentes de la formación integral que privilegió el peronismo.

En realidad, como lo observamos, las deficiencias sanitarias de la población conmovían desde hacía tiempo a las sensibilidades colectivas. La prensa se había mostrado impactada por enfermedades que afectaban a la población, algunas endémicas como el paludismo. Todo ello apuntaló el fortalecimiento del Cuerpo Médico Escolar y la creación, el 15 de septiembre de 1950, de la Dirección General de Educación Física para estimular las prácticas deportivas con acciones escolares y barriales. La repartición comenzó a funcionar en pleno centro de la ciudad capital y sistematizó las acciones para promover el cuidado de la salud y la preparación física. En estos aspectos debían trabajar en conjunto maestros, médicos y profesores de Educación Física para crear una conciencia sanitaria. Además, se inauguraron gimnasios en la capital y la campaña, además de natatorios públicos sin distinciones de clase, edad ni sexo. El único requisito necesario para acceder a los mismos fue el carnet de buena salud que otorgaba el Cuerpo Médico de la Dirección de Enseñanza y que debía renovarse cada veinte días.

El gobierno de Cruz promovió la realización de jornadas deportivas y competencias escolares, y acordó subvenciones a numerosas instituciones de este tipo. En mayo de 1953 visitaron Tucumán los miembros de la Confederación Argentina de Deportes y realizaron una serie de exposiciones de Básquet Ball, Box, Atletismo, Pesas, Billar, Ajedrez, etc. También la colonia de menores “General Manuel Belgrano” recibió a los deportistas que alternaron con los internados en los distintos partidos realizados. La estadía culminó con un festival tradicionalista realizado en el Teatro San Martín, en el que estos embajadores deportivos hicieron gala de sus habilidades y desarrollaron pruebas gimnásticas de distintos tipo, que fueron muy aplaudidas por el público.

A tales prácticas se agregaban las competencias de ajedrez que se habían introducido en la capital y la campaña. Contaron con la colaboración espontánea de los ajedrecistas agrupados en la Federación Tucumana de Ajedrez, que cumplieron los programas elaborados por la DGEF. Hacia 1953, se hallaban inscriptos más de mil interesados y se desarrollaron competencias comentadas y seguidas por la comunidad. Ese año la experiencia culminó con un torneo interescolar del que participaron 102 alumnos ajedrecistas, lo que recibió fuertes elogios de la prensa local.

De este modo, la institución escolar fue colocada tanto al servicio de la formación espiritual y moral, como del disciplinamiento del cuerpo y del cuidado de la salud personal. Más que atender al intelecto y la razón, se tendió a la formación del alma de las nuevas generaciones, orientadas, bajo la dirección de Perón y la doctrina peronista, a la construcción de la cultura nacional.

Este andamiaje educativo incorporó el rol ordenador de la Iglesia Católica que se había incrementado en los años 30´, sobre todo luego de la celebración en Buenos Aires del Congreso Eucarístico Internacional de 1934, con asistencia de Monseñor Paccelli, futuro Pio XII, el cuestionado Papa de la Segunda Guerra Mundial. El peronismo sostuvo al comienzo la obligatoriedad de la enseñanza de la religión católica en el sistema educativo como herramienta para la formación de conciencias (Pitelli y Somoza Rodríguez, 1997, p. 80).

En la legislatura de Tucumán se generaron debates entre el oficialismo y la oposición del radicalismo, mientras que los defensores de la ley de educación religiosa en las escuelas se lanzaron a las calles para apoyar fervorosamente su dictado. El decidido apoyo a esta ley condicionó la constitución diversas asociaciones para promover su sanción definitiva. Federico Aiquel, representante de una de ellas, pronunció un discurso en uno de los actos realizados en la plaza principal de la ciudad de Tucumán. Manifestó que la enseñanza religiosa pondría fin al deterioro moral del pueblo, evitaría la disgregación de las familias, los divorcios, la existencia de madres solteras y serviría para “combatir el materialismo marxista”.

Sistemáticamente, sin embargo, el Obispado de Tucumán cuestionó la falta de homogeneidad de la enseñanza de la religión católica y por ello las autoridades definieron un programa común, extendiéndolo a los programas regulares de las Escuelas especiales de Manualidades, Prácticas del Hogar, Prácticas Rurales, Modelo y Nocturna y de Orientación Profesional 9 de Julio. El catecismo fue el eje alrededor del cual se elaboraron los programas de religión y moral, que incorporaban también historia sagrada. Desde allí surgieron los elementos

doctrinarios que apuntalaron la formación de las conciencias, tarea que, como ha sostenido Lilia Caimari, a veces estuvo en manos de personas muy bien intencionadas pero cuya preparación no era sólida. Aun así, la religión operó como un factor de regulación social puesto que, junto a toda una simbología propiamente peronista, formó parte de un nuevo imaginario político. En la medida en que el régimen se fortaleció, la alianza no siempre complaciente con la Iglesia tendió a debilitarse, mientras que se reforzaba el rol del conductor y se intentó monopolizar absolutamente el espacio simbólico social, no sólo desde el sistema educativo sino a través de las Unidades Básicas, la Escuela Provincial Peronista, la Escuela Superior Peronista, los eventos deportivos, las colonias de veraneo y los actos masivos para popularizar los nuevos símbolos de la identidad peronista.Susana Bianchi interpreta que, si bien el gobierno otorgaba a la Iglesia un poder significativo, procuró garantizar su control, como se dio en el caso del nivel primario y marcó limitaciones al sector eclesiástico (2001, cap. V). Otros autores enfatizan el hecho de que la ética cristiana y el nacionalismo católico aportaron los valores para la construcción de un nuevo imaginario tendiente a facilitar el adoctrinamiento y el reestablecimiento del consenso en la sociedad nacional(Rein, Raanan, 1998, pp. 85-111).

El SPQya presentaba un deslizamiento en tanto estableció que los contenidos escolares debían adecuarse al Plan y limitaba la ayuda del Estado a los colegios que recibieran hijos de trabajadores. También fijó la prioridad de la doctrina nacional como referencia básica de todos los temas. Solo una breve frase de dicho plan establecía que la enseñanza del catolicismo seguiría funcionando habitualmente (Caimari, 1995).

En síntesis, si bien la enseñanza de la religión católica fue también para el peronismo uno de los pilares de la renovación educativa, no logró constituirse en esta etapa como un poder independiente y paralelo. En efecto, los controles estatales la contuvieron dentro de los marcos organizativos y los tiempos curriculares, aunque sin desconocer la importancia histórica del factor religioso en la escuela argentina. Ello marcó una deriva que terminó por volcar a la Iglesia Católica al campo de la oposición, donde operó como elemento de peso decisivo para decidir la caída del gobierno en 1955.

Durante el gobierno de Pedro Riera se agudizaron los conflictos y más tarde, se produjo el choque frontal con la Iglesia católica, dada la primacía otorgada a la Doctrina Nacional. Estos avances se pueden observar en la deriva curricular. Ya la Constitución Nacional de 1949 y la Constitución de la Provincia, recientemente reformada, evidenciaron los nuevos itinerarios a seguir.

El Ministerio de Educación de la Nación repartió entre los docentes un cuaderno titulado *Justicialismo*,en el que exponía lo fundamental de la Doctrina Nacional. Asimismo, publicó el *Manual del docente* en el que desarrollaba estos principios doctrinarios sobre la base de sus fundamentos filosóficos, con documentación complementaria. En reiteradas oportunidades, el Ministro Méndez de San Martín destacó la importancia de enseñar la doctrina y comunicó a los maestros que debían asumir interpretaciones coherentes por cuanto era el Estado. y no los maestros, el responsable de fijar políticas. En función de ello dispuso la publicación de los "Cuadernos para el Maestro Argentino", que incluyeron guías orientadoras e instrucciones tendientes a lograr la "unidad espiritual" y la lealtad a Perón. Sus discursos inspiraron la elaboración de estos materiales, ya que, según lo señalaba el Presidente, "hemos cristalizado como doctrina nacional nuestras tres banderas que no pueden arriarse por otro que no sea un traidor a la Patria: la justicia social, la independencia económica y la soberanía del Estado no pueden ser negadas por ningún argentino; y no solamente negadas: ni discutidas, porque cuando se trata de la justicia, cuando se trata de la libertad y cuando se trata de la soberanía no puede haber discusión en contra de la Nación" (Cuadernos para el Maestro Argentino, 1953, p. 5). Esta declaración explicitaba la identificación de la Nación con la doctrina justicialista que expresaba a la totalidad y garantizaba el orden social de la "comunidad organizada" propuesta por Perón, que, en los dichos y en los hechos, excluía el pluralismo político. Esa política fue ratificada con medidas como la que adoptó el Congreso de la Nación, cuando convirtió a la autobiografía de Eva Perón titulada *La Razón de mi Vida* en texto obligatorio de enseñanza. Asimismo, el Ministerio de Educación se ocupó de la reelaboración de los textos escolares para "romper una tradición de abandono en que se encontraban". Comunicó a las escuelas que, en cumplimiento de la resolución del 15 de octubre de 1952, había aparecido finalmente el libro de lectura centrado en la realidad de la Nueva Argentina. Recomendaba a los autores que sus libros debían servir a estos "ideales", tanto los destinados a las escuelas primarias como los de la enseñanza secundaria. En lo sucesivo, el Ministerio debía aprobar los textos para uso escolar ya que, como advirtieron las autoridades, sólo éstos contaban con la autorización correspondiente.

La repartición provincial del área educativa compartió plenamente estas directivas y se propuso llevarlas a la práctica. Estableció como finalidad primordial dar a la enseñanza un contenido uniforme y una sola orientación, a fin de formar la conciencia nacional y el amor a la Patria. En las orientaciones dirigidas a las escuelas dejó establecida la exclusividad de las autoridades provinciales para conducir a los docentes, incluso sobre la enseñanza de la asignatura Religión, y dispuso un estricto control estadístico sobre la situación de cada escuela, de ´la

asistencia de los alumnos, dee los contenidos desarrollados, de los recursos y de las características de la evaluación.

En definitiva, la educación primaria sostenida en “el espíritu religioso que la animaba desde sus orígenes”, manifestaba la DGE, debía responder con “un exacto sentido de la responsabilidad, en esta hora de nuevas estructuraciones de la Patria, a todos los llamados que ella hace a los gestores de la nacionalidad”. Nuevamente se comprueba la operación a través de la cual los viejos términos se cargaban de nuevos sentidos, puesto que ahora la Patria y la nacionalidad sólo podían ser peronistas para dar forma definitiva al “alma colectiva”. En la perspectiva de Escribano, la comunidad educativa tucumana incorporaba estos valores, pues así lo demostraba el entusiasmo con que participaba de todos los actos públicos, las concentraciones patrióticas o religiosas y en las manifestaciones más diversas de la vida en común.

En 1953, en un contexto en el que la propaganda oficialista se tornó más imperativa en cuanto al valor de la solidaridad y la justicia social conquistada por el pueblo peronista, el gobierno provincial dispuso la enseñanza obligatoria del cooperativismo a partir del cuarto grado en todas las escuelas públicas. Esto se complementó con la creación de cooperativas escolares administradas por los escolares bajo el asesoramiento de los docentes. El Poder Ejecutivo debía realizar una inversión anual de hasta sesenta mil pesos moneda nacional para la capacitación cooperativista del personal docente dependiente de la Dirección General de Enseñanza. El proyecto original establecía adecuar estas cooperativas a la Ley 11.388 de 1926. Esta entre otras cuestiones, como un voto por socio o la inexistencia de privilegios, mantenía la disposición relativa a que las mujeres casadas y los menores de 18 años, podían ser socias sin contar con la autorización marital o paternal. En el Senado, luego de intensos debates, se eliminó la referencia a esta Ley para facilitar la formación de las cooperativas escolares. Estas tendrían que ver con cuestiones vinculadas a las necesidades de sus socios y la economía de la región. Venderían desde caramelos hasta verduras o frutas, y educarían a los niños en el sentimiento cooperativista y en el ideal de ayudarse unos y otros.[14]

Las cooperadoras escolares se pusieron en funcionamiento como “comunidades de trabajo”, según señalaba la Directora General de Enseñanza que evaluó positivamente la experiencia. Destacó que, además de sus tareas

[14] Son ilustrativas al respecto las discusiones en el Poder Legislativo. Véase Diario de Sesiones de la Cámara de Senadores de la Provincia de Tucumán. 1953/1954, Tucumán, Cárcel Penitenciaria, 1954.

específicas, “han colaborado con las escuelas en sus actividades culturales creando bibliotecas, museos, laboratorios, discotecas, servicios médicos y más aún reparaciones del local escolar”.

Junto a este tipo de iniciativas, el oficialismo profundizó la campaña de mitificación de las figuras presidenciales y adoptó medidas para comprometer a las escuelas en ella, como concursos de composiciones sobre la personalidad y la obra realizada por la “inolvidable extinta”, que se destinó a alumnos de sexto grado y para el cual se instituyó un premio de cien pesos a los once mejores trabajos.[15]También dispuso concursos y lecturas de *La Razón de mi Vida*, seleccionando frases para la reflexión diaria y la realización de actos conmemorativos partidarios, en los que Perón y Evita fueron consagrados como imágenes arquetípicas de los valores y comportamientos colectivos.

Por su parte, el delegado interventor de la Facultad de Filosofía y Letras dictó una resolución referida a la supresión de textos en uso y a la utilización del libro de Eva Perón, en quinto y sexto grados de la Escuela Sarmiento y en sexto grado del Gymnasium Universitario. Aclaró que en los demás grados los maestros dictarían párrafos breves del libro, incorporado también en la secundaria, en materias como. Instrucción cívica, Historia Argentina, Formación Política e idiomas que lo usarían como base para ejercicios de traducción.

En 1953, el Poder Ejecutivo provincial dispuso la celebración de la semana justicialista para difundir la obra del gobierno nacional. Las directivas del Subsecretario de Cultura e Instrucción Pública para el dictado de clases alusivas sobre la obra de gobierno fueron explícitas en cuanto a la intención de peronizar el cristianismo. El funcionario destacó que la obra de “Justicia Social” desarrollada por Perón y su esposa reflejaba “su profundo espíritu cristiano y su amor al pueblo”. La DGE dispuso que los maestros debían seleccionar frases destinadas a la reflexión diaria en distintas asignaturas y la elaboración de álbumes escolares en los que se registraran “los hechos sobresalientes de la Patria en su nueva

[15] El acto público de entrega de premios convocó al propio Gobernador de la Provincia y sus colaboradores más importantes. Algunos de los títulos de las composiciones ganadoras son los siguientes: “Eva Perón y sus múltiples obras”, “Eva Perón amiga de los niños”, “Evita el hada buena, ”Evita mártir del trabajo”, “Porqué el pueblo ama tanto a Eva Perón”, “Eva Perón compañera de lucha y camarada del General Perón”. Este último título, que incluye el término “camarada” que se identificaba con la Revolución bolchevique de 1917 y la conformación del comunismo soviético, podría indicar la presencia de influencias comunistas o socialistas en el peronismo tucumano. También resulta curioso el hecho de que fue elaborada por la alumna de una Escuela religiosa del Departamento de Monteros llamada “Colegio Santísimo Rosario”. En el acta suscripta para conceder los premios se destacaba en cada caso a las maestras responsables. Todas eran mujeres, salvo el maestro del Colegio Salesiano General Belgrano de la Capital.

estructuración" y circularan en todas las escuelas, según la evaluación del Cuerpo de Inspección con la calificación de óptimo, sobresaliente o muy bueno.

La enseñanza de la Historia constituyó un complemento ideal para generar adhesiones al gobierno y convertir a la escuela en un ámbito de enseñanza de la cultura nacional. Ello aparejó la exaltación del patriotismo, de los héroes que habían forjado la Patria y de los que en "la hora de los pueblos", aseguraban su grandeza. Como vimos, el oficialismo facilitó el crecimiento de las imágenes de Perón y Evita, que adquirieron connotaciones mítico-religiosas y procuraron ocupar plenamente el espacio simbólico público como expresiones de la unidad espiritual de los argentinos.

La historia figuraba en el currículum escolar pero las autoridades observaban que su enseñanza se encontraba "casi petrificada" en las escuelas tucumanas, o al menos no era visible en los programas oficiales. En enero de 1953, los Ministros de Educación de las diversas provincias habían llegado también a la conclusión de que era necesario regionalizar la enseñanza de estas asignaturas y fortalecer su presencia en los planes de Estudio, bajo la orientación de los *Cuadernos para el Maestro,* elaborados por el Ministerio de Educación de la Nación.[16]

En este marco, la Ley 2.578 promulgada el 25 de septiembre de 1953, estableció la enseñanza obligatoria de la Historia y la Geografía en las escuelas de la provincia en cuarto, quinto y sexto grado. El artículo 2° explicitaba que "los organismos técnicos correspondientes regionalizarán dicha enseñanza a fin de que la misma sea una vivencia para el alumno".

Algunos rasgos tradicionales de las instituciones escolares permanecieron en la pedagogía impulsada por el gobierno peronista, que oficializó la presencia del catolicismo en el currículum escolar como herramienta óptima para promover la formación del carácter y de hábitos morales. Buscó de este modo favorecer tanto el dominio de uno mismo, como la adecuación al orden social establecido. A su vez, los lineamientos educativos se apoyaron en una filosofía de la acción que se tradujo en la constitución de espacios extra-escolares, donde los niños y jóvenes pudieran desarrollar distintas experiencias cooperativas de solidaridad social. Esta concepción formó parte de las contradicciones que el peronismo no resolvió, ya que las innovaciones se subordinaron al propósito prioritario del

[16] Diario de Sesiones de la Cámara de Senadores de la Provincia de Tucumán. Tucumán, Cárcel Penitenciaria, 1958, p. 11.
HCS. Diario de Sesiones 20 de abril de 1954 al 28 de diciembre de 1954. Tucumán. Cárcel Penitenciaria, 1958, p. 101.

consenso político y a la adecuada recepción de los beneficios instaurados por el régimen.

Primer peronismo: problemas e innovaciones en la educación secundaria

> *"Mejor que decir es hacer. Mejor que prometer es realizar"*
>
> *Presidente Perón. Labor Educativa. Ministerio de Educación de la Nación. 1952*

Esta frase célebre de Perón condicionó las políticas educativas en todos los niveles, aunque, durante la primera presidencia,la mayor expansión se produjo en el nivel secundario. De este modo, el gobierno saldaba una deuda pendiente ya que, como lo había comprobado el español Lorenzo Luzuriaga en su investigación desarrollada en 1942 desde la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT, la Argentina registraba un atraso notable respecto a otros países en cuanto al desarrollo de este nivel educativo en particular.

En esa coyuntura política, al igual que en el nivel primario, las directivas oficialistas se inspiraron en los lineamientos teórico-pedagógicos tributarios de la reacción antipositivista, especialmente en el espiritualismo en sus diversas vertientes. Para Jorge Pedro Arizaga, funcionario del área educativa en los comienzos, la enseñanza media constituía "el tembladeral" del sistema, postura que compartían distintas publicaciones oficialistas. Denunciaban el enciclopedismo verbalista y la "política electoralista" con que se habían manejado los gobiernos precedentes, al dejar afuera los contenidos nacionales, las preocupaciones sociales y la conexión con la realidad de la Patria.

El gobierno propició una educación humanista y antiracionalista, para dar lugar al desenvolvimiento de los distintos tipos humanos, práctico, religioso, político, técnico y teórico, bajo la inspiración del Primer Plan Quinquenal del gobierno. Estableció un bachillerato de cinco años, cuyos tres primeros se destinaban a la formación general y los dos últimos a una especialización. Un mínimo de calificación en la primaria daba acceso a la gratuidad en el ciclo siguiente, en los casos en que no pudieran costearse los estudios. El bachillerato permitía el acceso a la Universidad y a los estudios terciarios de dos años de duración: el magisterio primario y el profesorado secundario.

La importancia de las humanidades clásicas, sobre todo para aquellas ciudades desarrolladas como centros de alta cultura, condicionó el establecimiento del Bachillerato Humanístico de Salta, como el ensayo más serio para la transformación de la escuela secundaria. Este Bachillerato contaba con cinco años de gimnasio, en los que se priorizaban las asignaturas humanísticas, y dos de liceo, en los que se complementaba la formación anterior con materias de orden científico y experimental. En el caso de Tucumán, este rol fue asumido por un nuevo colegio exclusivamente de varones, el Gymnasium Universitario, creado en el ámbito de la Universidad, con una orientación netamente humanista, orientada a la formación de líderes juveniles.

Los pequeños empresarios,los sindicatos y los grupos católicos y caritativos habían comenzado a reclamar del Estado una política más decidida en torno a la educación comercial y técnica. El gobierno atendió esas demandas mediante la reorganización de los recursos existentes y el financiamiento sostenido de tales modalidades, para responder al proceso de modernización económica y cultural del país. El total de alumnos de las distintas ramas y niveles del sistema subió significativamente, ya que se crearon 141 colegios nuevos y más de 108 escuelas para la enseñanza técnica.Según el Ministerio de Educación, se habían creado 35 Colegios Nacionales y Liceos de Señoritas, 28 Escuelas Normales y 78 Escuelas de Comercio. Las autoridades destacaban el incremento del presupuesto educativo, la gratuidad del sistema, la elevación de los haberes docentes, el ordenamiento del régimen de promociones, la política de becas, la creación de residencias veraniegas y los numerosos logros, que, como en los otros niveles del sistema, atribuían al compromiso del Presidente Perón.

La Educación Física, al igual que en los otros niveles del sistema, se orientó no sólo a la práctica saludable de la vida al aire libre, sino, especialmente, al ejercicio de las virtudes personales que formaban el carácter para el dominio de la naturaleza. De este modo, en la perspectiva oficialista, el desarrollo armónico del individuo y la sociedad se combinaba con estrategias de control reservadas al Estado y sus representantes. Éstas se imponían al cuerpo social y debían promover el orden previsto por las autoridades. Un papel similar jugó el turismo escolar, que debía permitir a los estudiantes y docentes conocer la Argentina. Para favorecerlo, se habilitaron instalaciones y se suprimió el sábado como día hábil escolar.

El Ministerio de Educación de la Nación planificó la creación de cursos de religión y moral para obtener el número mínimo de profesores requeridos para impartir su enseñanza. Asimismo, postuló la especialización docente, para lo que transformó los institutos destinados a la formación de profesores normales y los

identificó con los institutos del profesorado secundario. El SPQ estableció la vigencia de los institutos capaces de dar “una adecuada formación doctrinaria”, y, más aun, ordenó que los institutos universitarios adaptaran a ese modelo el esquema del profesorado secundario. Esta resolución no contemplaba los reclamos existentes, como aquél de los profesores de la Facultad de Filosofía y Letras de Tucumán, que habían sostenido la prioridad de la Universidad en la orientación y formación de los profesores de enseñanza media.

Respecto a la Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior, el oficialismo enfatizó el sentido nacional de los planes de estudio y tendió a la articulación de las distintas modalidades de educación secundaria, sin perjuicio de la atención a las necesidades regionales y a la diversidad necesaria a cada una de ellas. La posibilidad de pasar de un establecimiento a otro fue asegurada cuando el ciclo básico se unificó en 1952, mediante el otorgamiento de certificados de estudios parciales que permitirían la movilidad del estudiantado.

Algunos itinerarios de la educación secundaria provinciana. Sobre lineamientos nacionales y propuestas provincianas

En el contexto provincial, en el que el nivel secundario funcionaba bajo dependencia de la nación, se asumieron los lineamientos a los que aludimos sucintamente, aunque en cada institución pesaron su historia y tradiciones, esto es, aquel pasado resignificado conforme a los desafíos de un presente que podía ser visualizado como promisorio, o bien como amenaza en ciernes. Es que el estilo construido desde cada trama institucional, desde cada mandato fundacional, desde las representaciones de los sujetos que les dieron vida, las existentes y las que fueron reconstruidas por parte de directivos, docentes alumnos, condicionó la transformación y/o permanencia de sus rasgos de identidad. (Williams, 1997).

Como en el resto del país, el sistema educativo continuó constituyendo una instancia de movilidad ascendente, sostenido además por las prerrogativas que los sectores tradicionalmente excluidos adquirieron en un proceso que Juan Carlos Torre denominó “la democratización del bienestar” (Torre y Pastoriza, 2002). El Colegio Nacional, la Escuela Nacional de Comercio, las escuelas de la Universidad y los establecimientos privados dinamizaron la vida educativa provinciana. La demanda de educación secundaria se incrementó entonces, como etapa previa a los estudios superiores y, aun cuando no se la completara, permitiendo competir por un puesto más destacado en el sector terciario en expansión o en la administración pública.

Según datos oficiales de junio de 1949, Tucumán contaba con los siguientes establecimientos públicos:

Tabla n°22				
TIPO	DENOMINACIÓN	LOCALIDA	UBICACIÓN	DIRECTOR/RECTOR
Colegio Nacional	Nicolás Avellaneda	Aguilares	Avenida Mitre 327	Mario Nabor Córdoba
Idem	Colegio Nacional de Tafí Viejo	Tafí Viejo	Avenida Sáenz Peña 299	Martín L. Pieroni
Idem	Colegio Nacional de Tucumán	Capital	Muñecas 850	Segundo S. Mena Aviar
Liceo de Señoritas	Liceo Nacional de Señoritas	Capital	Muñecas 850	Segundo S. Mena Aviar
Escuela Nacional Normal	Teniente General Julio A. Roca	Monteros	Colón 121	María J. De Osorio
Escuela Nacional Normal	Juan B. Alberdi	Capital	Muñecas 219	María A. Pagliari de Martínez
Escuela Nacional Superior de Comercio	Comercial anexa al Colegio Nacional	Aguilares	Avenida Mitre 327	Mario Nabor Córdoba
Idem	Escuela de Comercio de Concepción	Concepción	San Martín y Catamarca	Eduardo de Jesús Saracho
Idem	Escuela de Comercio de Monteros	Monteros	Rivadavia 250	José ParajónCanteli
Idem	Escuela de Comercio de Tucumán	Capital	Maipú 477	Luis María Sierra
Escuela Industrial de la Nación	Escuela Industrial de Concepción (ciclo medio	Concepción	Buenos Aires 31	Carlos José Cassani
Idem	Escuela Industrial Ingenio Santa Ana	Ingenio Santa Ana		Idem
Idem	Escuela Industrial de Tafí Viejo	Tafí Viejo	Cisneros y J. Rove	Rafael Marino

Idem	Escuela Industrial de Tucumán	Capital	Congreso y Lavalle	Emilio Luis Gonzáles
Escuela Nacional Profesional de Mujeres	Escuela Profesional de Mujeres de Tucumán	Capital	Crisóstomo Alvarez 748	Sara Torres de Borelli

Fuente: Ministerio de Educación de la Nación. *Establecimientos Oficiales de Enseñanza Medial al 30 de Junio de 1949.* Anexo al Boletín Mensual del Ministerio N° 18. Buenos Aires, Departamento de Informaciones, Biblioteca y Estadística, 1949.

La expansión del sistema y los comienzos de la masividad en el nivel medio fueron exitosos, pero no así en lograr la efectiva igualdad de oportunidades desde dinámicas institucionales que superaran las discriminaciones sociales. Se puede señalar que, en Tucumán, se continuó prefiriendo los establecimientos nacionales más tradicionales y ubicados en la zona céntrica. Cabe aclarar, sin embargo, que la creación de escuelas en poblaciones más pequeñas, con pocos alumnos y/o en etapa de creación de nuevos cursos, supuso que, por ejemplo, el rol de las escuelas Normales del interior fuera notable en cuanto a su contribución a procesos de movilidad social. Los privados, en los que predominaban los ciclos básicos y bachilleratos o el magisterio, continuaron destinándose a grupos tradicionales, reforzando las acciones pedagógicas para este tipo de público.

En cuanto a la educación técnica, el gobierno central auspició la creación de la Universidad Obrera Nacional y creó nuevos circuitos y opciones en distintos niveles del sistema educativo, mostrando cierta preferencia hacia esta modalidad a cargo del Estado ya que, por ejemplo, la presencia de las escuelas industriales fue ganando un espacio social más destacado.

Para algunos profesores universitarios identificados con los postulados justicialistas el nuevo sentido de la educación se justificaba ampliamente. En el ámbito de la Didáctica de la Historia de la Facultad de Filosofía y Letras, la docente responsable de su dictado, Aurora Parache Chávez de VolejDabuss[17], consideraba al proceso educativo como un “hecho histórico” que se orientaba hacia propósitos preconcebidos de “...formación de determinado tipo de individuo, considerado como ideal de la raza o de la nacionalidad, o, en un sentido más

[17] Egresada de la Escuela Sarmiento como Maestra Normal y como Profesora de Historia y Geografía dela Facultad donde ejerció la docencia, en el ámbito de la Didáctica de la Historia. Participó en todos los eventos organizados por el oficialismo y orientó sus investigaciones a la Historia de la Educación.

restringido, como más adecuado a la sociedad en que debe actuar" (Humanitas, 1954, p. 165). Con estas afirmaciones aprobaba las reformas implementadas por el Estado Justicialista y afianzaba su compromiso personal con éste.

En lo que se refiere a los aspirantes al magisterio, las directivas nacionales fijaron nuevas condiciones: tener cursado el ciclo básico y haberlo aprobado con una nota no inferior a seis puntos, contar con 16 años cumplidos, no tener defectos físicos y presentar certificados de buena salud y buco-dental. Las autoridades habían establecido que los requisitos más importantes para ser admitido en esta modalidad eran la vocación antes que los conocimientos, así como las inclinaciones morales, los modales y la capacidad expresiva. Estas condiciones establecidas para el examen de ingreso del año 47 tendieron a destacar el aprendizaje de valores y saberes espirituales. Sin embargo, en Tucumán, el peso de las tradiciones memorísticas no cedió su espacio y así, por ejemplo en Historia se debía nombrar en el examen de ingreso la lista completa de los Presidentes, o relatar una de las campañas libertadoras. Tales directivas marcaron el rumbo de la Escuela Normal de la Capital tucumana, donde encontramos una figura de destacada actuación pública, Oscar Emilio Sarrulle -funcionario del gobierno provincial-, autor de un artículo sobre la formación de la adolescencia en las escuelas secundarias.18 Consideraba que la pedagogía sólo podría renovarse en tanto que incorporara las exigencias establecidas por el Estado. En este sentido, la didáctica y la psicología debían realizar aportes para que la educación de los adolescentes fuera más formativa, ya que de este modo sería más humana, ayudaría a la realización de la juventud y a lo que caracterizaba como el "alma joven" que todo pueblo debería sostener para defender los ideales más creadores del espíritu (Humanitas, 1954, p. 340).

Exponía una visión que se subordinaba al proyecto nacional peronista ya que, al igual que Perón, el autor del artículo veía en los jóvenes la promesa del futuro y planteaba la necesidad de tutelar su formación desde las disposiciones del

[18] Sarrulle era Maestro y Profesor Normal. Había egresado de la Escuela Normal de Profesores Mariano Acosta de la Capital Federal. También se había recibido de Licenciado en Filosofía en la Universidad Nacional de Córdoba y egresado del Instituto Nacional de Educación Física. Su trayectoria profesional era para entonces muy amplia, ya que se había desempeñado en la docencia secundaria en Córdoba, y en cargos directivos en el Colegio Nacional y la Escuela de Comercio de Villa María. En Tucumán, para la fecha en que publicó su artículo, era Director de la Escuela Normal, profesor del Gymnasium Universitario y Profesor Adjunto en la cátedra de Psicología de la Niñez y de la Adolescencia en la Facultad de Filosofía y Letras. Se enroló en el movimiento peronista y ocupó cargos vinculados a la cultura, incluso la Subsecretaría de Cultura e Instrucción Pública del gobierno provincial. Sus escritos referían a la misma problemática tratada en esta oportunidad, al magisterio o la reforma de la educación; colaboraba con otras revistas como *Norte* o *Sarmiento*,colaborando activamente con la difusión de los postulados justicialistas.

Segundo Plan Quinquenal y de los estereotipos establecidos por la Doctrina Nacional Justicialista. En este sentido, apoyaba el ciclo básico orientado a la formación cultural y espiritual de los alumnos, así como el descubrimiento de sus vocaciones y capacidad creadora; esto los preparaba para insertarse en las distintas especialidades del ciclo superior, bachillerato, magisterio y la enseñanza comercial.

Sarrulle compartía las críticas contra el enciclopedismo tradicional y, recordando las enseñanzas de Luzuriaga, planteó que la realidad escolar era un producto de la historia y la psicología de cada pueblo. Consideraba que se debía supera el individualismo y el racionalismo, que habían colocado la educación al servicio de las elites y de la formación intelectual, dejando atrás las voliciones o los impulsos frustrados que era necesario atender como parte de la naturaleza moral del ser humano. De este modo, el profesor tucumano marcaba su coincidencia con los fundamentos de la reforma educativa que se impulsaba desde la nación, y centraba el acto de educar en la formación del alma juvenil, que se integraba, a su criterio, al "alma colectiva"preconizada por Perón y a la que daba contenido la Doctrina Nacional.

Con esta concepción, Sarrulle se sumó al propósito de "peronizar las entrañas de la educación secundaria", en el decir del oficialismo. Propició espacios para debatir sobre lo educativo desde la dirección de la Escuela Normal de la capital tucumana, que ejerció entre 1949 y 1956. En 1950 organizó un Encuentro sobre "La Escuela Normal Argentina", que dirigió él mismo. Participaron alumnas de escuelas tucumanas, que expusieron trabajos sobre la Escuela Normal, su función cultural en el norte, el rol del docente, etc. El Encuentro concluyó con un homenaje a maestros argentinos como Víctor Mercante, Leopoldo Herrera, José María Torres, Juana Manso, VictorinaMalharro, Victoria García, Carlota Gonzáles, Clotilde Alfonso Doñate, Enriqueta Lucero y José Fierro.[19] Como puede comprobarse, pese a los cambios curriculares y las orientaciones oficialistas, las autoridades escolares comprometidas con el proyecto peronista no superaron las valoraciones de vieja data, que habían amalgamado su formación docente. En ellas se entremezclaba el antipositivismo que había orientado los estudios pedagógicos hacia lo netamente filosófico, con otras corrientes que habían abierto caminos hacia la investigación experimental, como en el caso de Víctor Mercante por ejemplo.

Bajo la dirección de Sarrulle se profundizaron las exigencias en cuanto a la necesidad de la adhesión al oficialismo para permanecer en la institución y, aun

[19] La Gaceta. 24 de mayo de 1950, p. 4.

cuando al ser designado Subsecretario de Cultura en la provincia se alejó momentáneamente de su conducción formal, continuó manejando la Institución. En 1953 se organizaron cursos de verano para la divulgación del Segundo Plan Quinquenal del gobierno, que condujo el Profesor Manuel Marchetti. A partir de marzo, con el reintegro de Sarrulle, la prédica favorable al gobierno se sostuvo sistemáticamente, aunque muchos docentes, a veces desde el silencio, la resistieron, en cuyo caso el Director toleró las disidencias.

Con afán catequizador, las autoridades apoyaron las cooperativas escolares formadas por alumnos de quinto y sexto grado para ayudar con ropas y libros a los más necesitados, el arreglo y la venta de textos, la reparación de materiales escolares, la formación de una pinacoteca y una discoteca, la organización de bibliotecas en las aulas, su limpieza, la preparación gratuita para el examen de ingreso, la contribución a la gira de egresados, la organización del periódico escolar y la publicación de trabajos meritorios.

En esta etapa, los docentes crearon el Centro de Investigaciones Psicopedagógicas, un círculo de intercambio de ideas y experiencias. Asimismo, se construyeron el salón de actos, una sala de proyecciones y una biblioteca infantil. En la inauguración se descubrió un busto del General Manuel Belgrano, ratificando así la valoración sobre los héroes de la Patria, según los lineamientos dibujados por la historiografía liberal.

En lo curricular, la revalorización de las prácticas llevó a que en 1954 se dispusiera el funcionamiento del ciclo básico y la escuela de aplicación durante la mañana, para facilitar la tarea de los alumnos del curso normal, que funcionaba por la tarde y practicaban cómodamente en horas de la mañana.

Si bien la enseñanza de la religión no estuvo ausente, la escuela que dirigió Sarrulle priorizó los contenidos propios de la Doctrina Justicialista, sobre todo en los últimos años. De allí la importancia de las cooperativas escolares donde se trabajaban conceptos como el de justicia social, entre otros. Aparecía así el derecho de los humildes a recibirla y la obligación del estado -antes que la voluntad- de distribuirla. De esta forma y lentamente, aun cuando había coincidencias con la Iglesia, las confrontaciones entre ambos se generaron y desarrollaron mucho antes del conflicto final en 1955.

Como en el resto del país, el sistema educativo continuó constituyendo una instancia de movilidad ascendente para amplias capas de la población, pues ya desde la crisis de los años 30´, y con la incorporación de las modalidades comercial y técnica, se abrieron posibilidades alternativas de inserción social (Filmus, 2001). Esta tendencia se consolidó con el peronismo también en nuestra

Provincia, en la que el gobierno, a modo de ejemplo, instituyó premios para los dos mejores egresados de peritos mercantiles de la Escuela Superior de Comercio. Se trataba de implementar en la Nueva Argentina Justicialista, de acuerdo con los mandatos del Presidente de la nación, una política de estímulo al cumplimiento del deber. El monto era de mil pesos moneda nacional para cada uno de los mejores Peritos Mercantiles del turno diurno y nocturno (Decreto-Acuerdo nro. 68. 6-4-1951, Boletín Oficial de la Provincia de Tucumán. Año XLII, n° 12785, 17-4-52, p. 1579). También se adoptaron otras medidas, como la concesión por parte del gobierno de numerosas becas para continuar estudios en establecimientos del medio, públicos y privados, para lo que se implementó un seguimiento estricto de los beneficiados en cuanto a su rendimiento escolar (calificaciones) y las condiciones de pobreza o falta de recursos para continuar estudios. Por otro lado, apoyó las giras de estudio de alumnos de 5to. año para favorecer el conocimiento de la República, tal como lo establecían los lineamientos nacionales.

En el ámbito de la Universidad Nacional de Tucumán, los establecimientos secundarios aumentaron y se afianzaron como espacios universitarios experimentales. Tomemos algunos casos.

La Escuela Sarmiento, a partir del gobierno de Perón, funcionó entre remansos y tempestades, mientras que se procedía a la adecuación a las pautas establecidas por el oficialismo. Fue intervenida y comenzó a denominarse Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento, lo que expresó la jerarquización del ciclo liceal. Contaba con una sección primaria, otra secundaria y una tercera destinada a la formación de maestras del nivel primario y de jardines de infantes, incorporados en esta etapa al sistema educativo. La dirigieron figuras que adhirieron en mayor o menor grado al nuevo gobierno, las que, en muchos casos no se amoldaron a las tradiciones que daban vida a la cultura escolar. Fue el caso de Mario Nabor Córdoba, quien fue puesto en funciones por el Rector Carlos Aguilar, cuyo discurso destacó la importancia de la escuela y, sobre todo, de la doctrina peronista. Córdoba se subordinó a estos lineamientos. Persiguió a los opositores, promovió cesantías y procuró introducir planes de estudio de sesgo humanista, rechazados por la comunidad, lo cual generó una creciente conflictividad y una polarización que enrareció las relaciones interpersonales. (Barbieri Guardia, 2016).

Para calmar los ánimos, se designó a Ricardo Nassif para dirigir el establecimiento y elaborar un proyecto de organización pedagógica, siguiendo las orientaciones establecidas en la Constitución Nacional, las disposiciones del Ministerio de Educación de la Nación, el SPQ y aquellas que surgieran de la propia realidad escolar. Este pedagogo, profesor de la Facultad de Filosofía y

Letras y Director del Instituto de Ciencias de la Educación, logró crear un nuevo clima, evaluó la situación del establecimiento y revisó proyectos precedentes, como el de Rohemeder de 1946, que había introducido distintas modalidades en el bachillerato. Conforme a lo previsto, con el apoyo de sus colegas propuso un conjunto de reformas que se fundamentaban en la política educativa nacional,pero sobre todo en la recuperación de la historia institucional.[20] Para el Director, esta trayectoria había definido una cultura escolar signada por la presencia de figuras señeras que habían contribuido a forjar su singularidad en la búsqueda de nuevos horizontes pedagógicos. El Director estableció seis "constantes" –así los denominó- en esta historia institucional. Destacaba su perfil como laboratorio de experimentación pedagógica, como equipo de trabajo educativo y como ambiente formativo total, pero también la experiencia de la auto educación y autogobierno de las alumnas,el estímulo a sus vocaciones y disposiciones creadoras y su constitución como núcleo social fuertemente ligado al medio y al grupo familiar.

Nassif constituyó, con fines pedagógicos, equipos docentes para el trabajo educativo. Estos equipos trabajaban en conjunto para el conocimiento y conceptuación del alumnado bajo la coordinación del profesor tutor. En el departamento primario el grupo docente cumplía al mismo tiempo las funciones del consejo de sección.

Los profesores se seleccionaban mediante concurso en función del régimen de cátedras, que establecía una unidad mínima de seis horas de trabajo docente, lo que se concibió como un primer paso para llegar a concretar el sistema del profesor de tiempo completo. La reglamentación estipuló una hora cátedra de noventa minutos como unidad de trabajo, ya que la de cuarenta minutos no permitía la creación de un auténtico ambiente formativo. Esta medida se vio limitada tanto por las dificultades edilicias como por la inexistencia de profesores con dedicación exclusiva al establecimiento.

Por otra parte, convencido del papel de las escuelas universitarias de pre-grado como ámbitos para la experimentación educativa, Nassif mantuvo la autoeducación por parte de las alumnas y su autogobierno, asignando la supervisión técnica del funcionamiento escolar al Instituto de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras.

---

[20] Los documentos oficiales que se adoptaron para sistematizar la propuesta fueron la Constitución Nacional de 1949, el decreto 26.9444 del 4 de septiembre de 1947 (referido a fines particulares y generales de la educación) y el capítulo IV del Segundo Plan Quinquenal. El Director destacaba la importancia de la educación para "lograr la felicidad del pueblo" y formar una "clara conciencia nacional", manteniendo de este modo los lineamientos educativos que se habían establecido en todo el país.

En el marco del activismo civil que propició el peronismo, articulado al dinamismo del Estado(Acha, 2004), este joven funcionario estimuló el asociacionismo y generó espacios de participación activa ajena a la burocratización y la pasividad que algunos autores atribuyen a tales políticas (Marcilese, 2009). Por un lado, procuró profundizar los vínculos con la comunidad a través de la Cooperadora que funcionaba desde 1932, la que adoptó el nombre de “Asociación de Amigos Cooperadores de la Educación”. Lo significativo fue que a ella se podían incorporar no sólo los padres de las alumnas o el personal docente sino todas las personas que desearan hacerlo. También brindó mayor apoyo a la “Asociación de Ex-Alumnas” para proyectar la obra de la escuela en otros ámbitos, y para ello la incorporó centralmente en la celebración del cincuentenario. La concibió como un órgano educativo dentro de la vida escolar. De acuerdo a ello, esta Asociación tenía como objetivo crear las condiciones para la libre expresión de sus miembros y el desarrollo de sus aptitudes. Los fines de la agrupación postulaban tanto el cuidado y desarrollo del espíritu y las virtudes sociales y cívicas como del perfeccionamiento del cuerpo. Ambas organizaciones recibieron el asesoramiento de la dirección y de miembros del personal directivo y docente.

La reglamentación incluyó el desarrollo de actividades sociales, artísticas, literarias, científicas, económicas y deportivas por parte de esta Asociación. Entre las económicas figuraba el manejo de la cantina escolar y la constitución de una cooperativa, práctica estimulada por las autoridades provinciales. Por cierto, la normativa prohibió a la agrupación de las alumnas la intervención en el gobierno escolar, el cuestionamiento a medidas disciplinarias y el desarrollo de actividades sin la expresa autorización de la dirección.

La propuesta de Nassif establecía que para ingresar al establecimiento se debía realizar una “selección” sobre la base de “exámenes de madurez”, para determinar la personalidad de las aspirantes ya que las pruebas tradicionales se basaban en un concepto erróneo, “el de que la alumna más inteligente es la mejor alumna”. Al priorizar la concepción de la Escuela como “ambiente formativo”, la reforma buscó eliminar la figura del alumno libre ya que si bien la educación se había abierto a todos los ciudadanos –destacaba Nassif- se trataba en este caso de priorizar el ensayo de nuevos procedimientos impracticables de existir este tipo de alumnos.

En tanto que académico comprometido con el cambio socio-educativo, una cuestión central en la reorganización escolar fue la necesidad de sistematizar las experiencias pedagógicas desarrolladas para su difusión a través de actividades de extensión. Además de los informes de la dirección, las conferencias dictadas

por el personal y los trabajos de investigación, las autoridades crearon una revista denominada *Escuela Sarmiento*,que se debía publicar en mayo y septiembre de cada año con artículos sobre cultura general, didáctica, cuestiones del alumnado, bibliografía y crónicas diversas. El director previó que contaría con 80 páginas aproximadamente, y se comprometió con su difusión encomendando la recepción de los artículos escritos por docentes y alumnas a una comisión especialmente designada al efecto.

Esta reivindicación de las tareas de extensión al medio para hacer conocer la obra formativa de la escuela incluyó la jerarquización del teatro experimental de títeres de la Universidad, que pasó a depender de la Escuela Sarmiento.

Asimismo, Nassif procuró profundizar los vínculos con la comunidad a través de la Cooperadora que funcionaba desde 1932 y que adoptó el nombre de "Asociación de Amigos Cooperadores de la Educación". Lo significativo fue que a ella se podían incorporar no sólo los padres de las alumnas o el personal docente sino todas las personas que desearan hacerlo. También brindó mayor apoyo a la "Asociación de Ex-Alumnas" para proyectar la obra de la escuela en otros ámbitos y para ello la incorporó en la celebración del cincuentenario. Ambas organizaciones recibieron el asesoramiento de la dirección y de miembros del personal directivo y docente.

La reorganización que impulsó Nassif apuntaló la unidad y continuidad de los estudios en un ambiente formativo total, en el que se integraban efectivamente los ciclos escolares. El tronco común para todas las carreras especiales se extendía hasta el tercer año del ciclo básico, desde donde se producía la diversificación vocacional y profesional. La unidad de los estudios guardaba coherencia con los conceptos sostenidos por la dirección en cuanto a la "unidad de concepción" y a la "unidad de acción", similares, en la visión de Nassif, a lo que el pedagogo norteamericano John Dewey llamaba "control social", pues sólo la actividad escolar misma y la conciencia acerca de ella era lo que condicionaba el trabajo de cada uno y lo adecuaba al de los demás.

Su reforma propuso como objetivos centrales: 1)unidad estructural de los estudios; 2) continuidad de éstos; 3) unidad de concepción y acciones pedagógicas a través de una coordinación sistemática de la labor docente; 4) formación general humanista y de utilidad práctica, y 5) formación profesional complementada con la formación general.

Según el Director-Organizador, la Escuela Sarmiento había sido la primera en adoptar el sistema cíclico gracias al proyecto de 1932, fundado en las ideas de Pascual Guaglianone. El Ministerio de Educación de la Nación recién lo adoptó

con el llamado “plan Rothe” de 1941-1942, dadas las ventajas de dicho sistema. Al mantenerlo en la escuela a su cargo, Nassif destacaba que ello no sólo implicaba la adecuación a la política educacional o la valoración de las tradiciones propias, sino también la respuesta a las exigencias de las técnicas educacionales más actuales, lo cual justificó el carácter co-educativo del jardín de Infantes, por cuanto implicaba un proceso de socialización más completo y efectivo dado que, al no existir diferencias en lo psicológico y físico, la mutua adaptación y el intercambio de intereses se vería favorecido por la coeducación.[21]

Ya que la escuela fue considerada como un conjunto, incluimos en este apartado la nueva configuración del nivel primario mediante tres ciclos. Cada uno de ellos encerraba una etapa distinta en cuanto los intereses de las alumnos, orientaciones particulares y enfoques de la enseñanza.[22]

En el departamento de educación media, la reforma consolidó el ciclo básico común a todas las modalidades para brindar elementos culturales e introducir a las niñas en la “obra creadora del hombre”, al decir de la reglamentación. La organización paralela de los tres ciclos superiores, bachillerato, perito mercantil y magisterio complementó este propósito pero con una innovación. En efecto, la adolescencia no fue interpretada por Nassif como una mera transición hacia la vida adulta, como una edad sin sentido en sí misma, sino como una etapa en la que se afianzaba la propia personalidad. Así, el ciclo superior del bachillerato se concebía como preparatorio para la Universidad y, sobre todo, como de formación para la vida. Desde esta perspectiva, incorporó asignaturas de carácter vocacional como “Problemas de Educación y Cultura”, cuyos objetivos eran brindar un panorama sobre problemas educativos y la importancia del proceso formativo para asumir diversas profesiones.

---

[21] Las medidas se aprobaron para su aplicación a partir del ciclo lectivo 1955 por lo que, al caer el régimen en septiembre siguiente, la Escuela siguió siendo un espacio orientado a la educación de las mujeres.

[22] Nassif explicitaba en su proyecto las características de estos ciclos que atendían a la edad de las alumnas que los cursaban. En el primer ciclo, las niñas de 6 a 8 años comenzaban a socializarse y a dominar su natural egocentrismo, asumiendo responsabilidades y hábitos de trabajo. En el segundo ciclo, las niñas de entre 9 y 11 años se encontraban ya en una fase de “tranquila asimilación”, seguras de sí mismas, con conciencia de su cuerpo y energías traducidas a veces en juegos bruscos. Era entonces cuando las alumnas agudizaban su memoria y sus razonamientos ganaban solidez. El tercer ciclo, de niñas de 11 a 13 años, era conceptualizado como un ciclo de transición. A la seguridad de la fase previa sucedía la inestabilidad psíquica de la joven púber, inmersa en una etapa crítica que incluía la “preocupación sexual”, el pensamiento reflexivo, la aparición de criterios morales y los cuestionamientos hacia sí y hacia los demás. Ello exigía una mayor atención de padres y docentes y una orientación comprensiva, para dar lugar a una adaptación serena a las distintas esferas de la vida.

En los ciclos especializados se introdujeron novedades, ya que se combinó la formación general con la formación profesional. En la carrera comercial, la enseñanza profesional se iniciaba en 4to. año dada la mayor capacidad de las alumnas para asimilar contenidos profesionales. La medida contó con la aprobación de los docentes especialistas integrantes del grupo docente, consejos de sección y equipos de curso de ciencias económicas. En una nota elevada a Nassiff, los docentes del ciclo comercial sostuvieron que se evitaba que "después de transcurridos uno o más años de estudios ya definidos por una carrera recién comprueben las alumnas o sus padres que han equivocado el camino".

En cuanto al magisterio, la propuesta incluyó dos modalidades paralelas, establecidas con un criterio experimental pues de la confrontación de ambas podrían surgir conclusiones sobre la situación de estos estudios. Para las alumnas de la escuela, el ciclo superior del magisterio se iniciaba en cuarto año pero se extendía hasta el 6to. año, ya que la dirección consideraba que los dos años de formación profesional que mantenían las escuelas normales comunes no bastaban para completar los estudios del magisterio. Tanto este ciclo como el magisterio post-secundario brindaban una formación más sólida y acreditaban el título de Maestra de Escuela Primaria y Jardines de Infantes.

Según el Director, los contenidos referidos a Planes Quinquenales y obra de gobierno se habían incluido hasta esta reforma sólo en algunas asignaturas. En los nuevos planes de estudio de la escuela primaria ganaban mayor centralidad, y en el departamento de educación media aparecían en forma explícita en los núcleos de asignaturas, determinados de acuerdo con los lineamientos establecidos a nivel nacional. Estos núcleos fueron los siguientes: "Formación lingüístico-literarios", "Formación histórico-social y de la conciencia nacional", "Formación científica", "Formación religiosa y ética", "Formación estética y práctica" y "Formación Física".

Para la formación de la conciencia nacional se asignó un papel central a la asignatura "Cultura Ciudadana". A diferencia de los planes de estudio establecidos por las autoridades nacionales, en los que la asignatura se incorporaba en el 1er. año, Nassif consideró que debía incluirse a partir del 3er año, revelando su opción por un desarrollo cultural y espiritual previo al político.

¿Qué otros aspectos de la formación de sus alumnas privilegió la reforma de 1954? Afianzó las actividades extra-programáticas fuera de los horarios de la Escuela y la elección de las alumnas. También el plan de giras y excursiones –jerarquizado en cuanto a su potencial educativo desde la gestión de Rohmeder- incluyó visitas educativas a Salta, Jujuy, Mendoza y Buenos Aires.

La normativa puntualizó que los métodos de enseñanza debían adecuarse a la nueva estructura pedagógica, privilegiando lo formativo sobre lo instructivo a través de la adopción de una enseñanza globalizada y correlacionada. En la escuela primaria, mantuvo la vigencia de los “centros de interés” y el Plan Dalton readaptado. En el ciclo secundario, los “grupos docentes” y “equipos de curso” debían discutir acerca de los métodos más adecuados para enseñar las asignaturas, aun cuando resultaba deseable dar una mayor libertad a los profesores responsables.

La prioridad de lo formativo también se proyectó en el sistema de promoción. Se debían atender en este plano aspectos diversos que dieran una idea real de las disposiciones e intereses de las alumnas, ya que “la promoción debe hacerse por actividades e intereses y no sólo por conocimientos”, señalaba el Director. Por ello, la evaluación privilegió el concepto sobre las notas obtenidas y contempló la adquisición de conocimientos, la voluntad de aprender, los intereses y aptitudes de las alumnas. Este aspecto del currículum escolar contribuyó a definir los rasgos más valorados de esta cultura escolar. Las exigencias referidas a la nota y al concepto que cada docente brindaba sobre el trabajo cotidiano de las alumnas contribuyeron a generar en ellas la necesidad de lograr mejores niveles de rendimiento y un sólido afán de perfeccionamiento. “La Escuela te impone una enorme responsabilidad, la de ser cada vez mejor y eso a veces pesa mucho porque las “sarmientinas” nos esforzamos demasiado” señalaba una egresada de 1955.

Pese a las tensiones generadas por el peronismo en el espacio universitario, este intelectual elaboró propuestas que integraron las tradiciones institucionales y se proyectaron a futuro, ya que muchas de las medidas sugeridas en su proyecto se incorporaron en sucesivas reformas que definieron el perfil innovador de la Escuela Sarmiento. Es decir que este intelectual “orgánico”, al decir de Gramsci, reguló y se diferenció de los estilos y tradiciones precedentes, sin rechazarlos, antes al contrario incorporándolos en forma conveniente. Historizó a fin de responder con ello al momento peronista y promover la reconstrucción de la institución y el protagonismo de los sujetos que conforman la comunidad educativa.

Otra institución prestigiosa fue el Instituto Técnico, al que nos referimos precedentemente. Recordemos que la llegada del peronismo al poder significó la ampliación del sistema estatal de estudios técnico-profesionales, a los que se buscó vincular con el desarrollo industrial del país; a la vez, se procuró la incorporación de los trabajadores a la educación formal como parte del proceso de democratización social implementado desde el gobierno.

Ya desde sus años fundacionales, el Instituto de educación técnica de la Universidad tucumanahabía respondido a este tipo de demandas. Bajo la administración peronista se lo identificaba como Escuela Industrial, para reafirmar la tendencia a generar nexos entre los distintos establecimientos de educación para el trabajo y a posibilitar la movilización de los alumnos de las Escuelas técnicas, entre éstas y con otras opciones educativas.

En la línea trazada desde su génesis, se profundizaron los vínculos con empresas productivas y, si bien la reglamentación venía admitiendo el ingreso de mujeres, en la práctica no optaron por esta modalidad, lo que continuó consolidando la identidad masculina del colegio.Desaparecieron inclusive las escasas alumnas mujeres de los cursos de capacitación para obreros. En efecto, las representaciones de género tradicionales orientaban sus preferencias vocacionales, que no se inclinaban por opciones técnicas; esto se notaba en las Universidades argentinas, donde carreras como Medicina o Ingeniería, entre otras, formaban parte del exclusivo espectro de posibilidades masculinas (Bonder, Gloria, 1992, p 39).

Los estudios se distribuían en seis años de primero a sexto año. Desde 1947, cada año lectivo se dividió en dos semestres, al término de los cuales se rendían los exámenes correspondientes. Los planes de estudio se modificaron en distintas oportunidades para adecuarlos a las directivas nacionales, mientras que el prestigio de sus egresados continuo creciendo ya que se los identificaba como la vanguardia de saberes técnicos superiores, capaces de desarrollar habilidades como conductores de empresas industriales y procesos productivos.

En cuanto al Gymnasium Universitario, fue fundado en 1949 como espacio para estudiar las humanidades clásicas, en el que debían educarse los varones conforme a los valores del “hombre de nuestro tiempo”, según expresiones del gobierno que destacaban las innovaciones y propuestas auspiciosas, y que el discurso de Perón identificaba como el “hombre bueno”, los ciudadanos “útiles, capaces y virtuosos”.[23]

El armado del proyecto institucional constituyó una obra de ingeniería social que convocó a profesionales prestigiosos con ideologías diversas y un fuerte sentido crítico, ajeno, en muchos casos, a la ortodoxia peronista. Memorias, gestiones directivas, estilos docentes, representaciones y valores construidos y reconstruidos por quienes se formaron en este nuevo espacio educativo universitario, dan cuenta de una dinámica particular que conjugaba ideas y

[23]Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina, Discurso de Perón en el Teatro Colón ante docentes de escuelas secundarias, Año X, nº 91, septiembre de 1947.

prácticas disímiles respecto a las regulaciones oficialistas. Ello marca sesgos alternativos en la historia política y de la educación, y nos acerca a la complejidad y autonomía relativa de estos procesos.[24] Sus alumnos no sólo aprendieron conocimientos escolares a través de diversas asignaturas, sino que fueron desarrollando una actitud de competencia propia de su masculinidad, que, en el imaginario colectivo, se convirtió en una plataforma para lograr trascendencia en la vida social.Formaba parte de éste imaginario la valoración de una identidad común, presente también en cánticos de estímulo a los equipos deportivos del colegio, a través de la participación informal y formal de los alumnos en distintas actividades, en el afán por el debate y, sobre todo, en la defensa de los posicionamientos propios. Sin duda, no existe una única identidad juvenil, ya que si bien apelamos al concepto lo interpretamos desde su carácter polisémico y como resultado de un proceso de construcción social que dio lugar a múltiples experiencias y, a la vez, dejó marcas de origen que exaltaron la convivencia, el trabajo riguroso y el reconocimiento hacia una institución que los vinculaba a la comunidad estimulando su protagonismo político. Este fue el colegio elegido para brindar cursos a los profesores a cargo de la asignatura Cultura Ciudadana en los establecimientos secundarios. Las autoridades consideraron que la juventud debía interpretar nuestro proceso histórico a la luz del pensamiento justicialista, y encomendó la dirección de dichos cursos al Profesor Manuel García Soriano, que contó con la colaboración del Instituto de Investigaciones Políticas del Partido Justicialista, cuyos miembros destacaban la importancia de la formación cultural e intelectual de la ciudadanía. Una ciudadanía ampliada y movilizada alrededor del mensaje del líder, cuyos derechos se habían ampliado significativamente en lo social, lo político y lo económico, según lo garantizaba la Constitución reformada en 1949. La integraban sujetos colectivos y politizados, cuya presencia ya no resultaba invisible, sobre todo a partir de su relación directa con Perón y las permanentes denuncias a la exclusión propia de las elites tradicionales (Somoza, 1997, p. 133).

Podemos destacar que la educación secundaria constituyó un espacio fundamental ya que se trataba de un ámbito propicio para captar voluntades y, si los estudiantes continuaban luego en la Universidad, ello podía reconvertir el espíritu y el accionar opositor que caracterizaba a las Casas de Altos estudios, a partir de una adecuada formación política orientada a sus futuros ingresantes. Es por esto que, además de los esfuerzos realizados para promover la sindicalización

[24] Mariano Naradowski, “La utilización de periodizaciones macropolíticas en Historia de la Educación. Algunos problemas”. En Alberto Martínez Baon y Mariano Naradowski (comp.) *Escuela, Historia y Poder. Mirada desde Latinoamérica.* Bs. As. Novedades Educativas. 1997

de los docentes y de las organizaciones oficialistas existentes en la Universidad, el gobierno favoreció la creación de la Unión de Estudiantes Secundarios, UES. Esta organización buscaba formar a los jóvenes como una "vanguardia bulliciosa" que debía trabajar a favor de la homogeneización ideológica. Sin embargo, en diversos testimonios se ha recordado a la UES como un círculo de sociabilidad de la juventud orientado a actividades recreativas y solidarias, sin finalidades de adoctrinamiento partidario: "fui feliz participando del grupo, viajé, me divertí, conocí muchas chicas y chicos de todo el país y ¡pude conocer Buenos Aires y al Presidente!" (M.S. egresada Escuela Sarmiento en 1954). Más allá de lo que expresa esta protagonista, la organización respondió a nuevas concepciones en torno a la ciudadanía y contribuyó a educar a los jóvenes por fuera de los mandatos familiares y de la institución escolar.

Su constitución abonó las distancias que se creaban entre el gobierno, la oposición y la Iglesia Católica, que había comenzado ya a moverse en este terreno, fomentando el desarrollo de organizaciones católicas no sólo de profesionales, obreros, de padres y madres de familia, sino también estudiantiles. En ese contexto, los adversarios difundieron distintas versiones sobre los usos espurios de las jóvenes integrantes de la UES por parte de funcionarios y del propio Presidente de la Nación**, aunque nada de ello** se manifiesta en los testimonios que recogimos. Una integrante señalaba: "(…) entrevistamos al Presidente y le dijimos que queríamos que se creara una Escuela Normal en el interior porque los alumnos tenían que viajar todos los días para estudiar...en ese momento para maestras. [---] Estaba Méndez de San Martín que era el Ministro y dijo "no se puede". Entonces el General lo miró, así como midiéndolo, como haciéndolo callar, se sonrió, mirándonos a nosotros, –yo te quiero aclarar todo esto porque yo venía de una familia que eran todos radicales, antiperonistas furiosos que ya tenían la bandera lista para la caída del general Perón- pero cuando él se sonrió desapareció el mundo. Nos dijo "vayan que ya la tienen" (Testimonio de M.P.P. egresada 1955). Asimismo recordaba que "en Núñez, el mismo día que nosotros le pedimos eso, estaba la delegación de los chicos que se cruzaron con nosotros cuando íbamos a Bariloche, y ellos venían a Tucumán, y ahí uno de ellos, Rodrigo Fernández, cuando lo ve al General en la motoneta, le dice: "¿que es eso?", y el Gral. le dice: "esto, es una motoneta fabricada acá", el chico le dice: "¿me la presta?" En ese momento, todos los chicos andaban de traje y corbata para ir a ver al General y el General le da la moto, el chico anda un par de metros pero se cae porque no sabía andar, y se rompe el traje, entonces el General. le dice: "¿cuando se van?", "mañana a la tarde", entonces hizo que a los muchachos les tomen las medidas y les hizo hacer un traje para cada unos de ellos, todos del mismo color, para que estén uniformados, y les regaló una

siambreta a cada uno de ellos. Fueron los primeros en tener una de esas en Tucumán".

La UES constituyó una estrategia –tardía por cierto- para modificar las representaciones hegemónicas producto del consenso liberal precedente, y amplío las posibilidades de participación del estudiantado secundario. En algunos casos, allí se aprendió a valorar nuevos derechos y se desarrollaron iniciativas sociales propias del proyecto populista. Los dispositivos de vigilancia y control del Estado fueron evidentes y combinaron coerción y persuasión, en un itinerario recorrido para adecuar a los sujetos a las necesidades del poder político peronista que, constituido por la movilización social, procuró su control y encuadramiento.

Por otra parte, si bien durante la etapa en estudio, más allá de la concesión del voto femenino, se mantuvieron los estereotipos tradicionales de género, podemos pensar que, en muchos casos, las experiencias realizadas por las jóvenes integrantes de la UES abrieron nuevas perspectivas para su inserción social como seres adultos, no subordinadas a la dominación masculina, cuestiones todas ellas que deberán ser abordadas a través de nuevas investigaciones y aportes.

La historia de la educación resulta una plataforma válida para observar los conjuntos sociales, atisbar detalles, percibir matices. Sin duda, todas estas instituciones recibieron idiosincráticamente las reformas impulsadas por el gobierno nacional y proyectaron las contradicciones propias del régimen ya que, si bien la proclama oficialista establecía una apertura del nivel hacia todos los sectores sociales, la distribución de la población en los establecimientos educativos continuó respondiendo a patrones de ingreso según relaciones sociales tradicionales. De este modo, el gobierno predicó el derecho a la igualdad como valor absoluto de la nueva democracia participativa y popular, pero no impidió el mantenimiento de viejas diferencias. La normativa justificaba esas diferencias a través del reconocimiento explícito a las diversas capacidades individuales que, además, eran consideradas "innatas".

Cada historia institucional ameritaría un capítulo aparte, lo cual resulta imposible en esta visión panorámica que presentamos, con la que pretendemos abrir caminos, interrogantes y desafíos. Todas, sin excepción, resultan relevantes ytienen sus particularidades, a la vez que forman parte de una historia común sesgada por los contextos políticos, económicos, culturales, sociales que las condicionan. En el camino, construyeron matrices de sentido para sus protagonistas, producto de estas historias que es bueno reconstruir para entender las formas identitarias y sus proyecciones desde y hacia el entorno, entre otras

cuestiones, algunas impensadas tal vez, ya que constituyen senderos abiertos al infinito.

Es que lo educativo sólo es explicable como una dimensión más de la realidad social, política y económica que caracteriza un momento histórico particular. A su vez, es factor de transformación o reproducción de estas mismas realidades. Se articula así a una totalidad dinámica, caracterizada por la permanente reconstrucción de las relaciones entre las partes de tal totalidad. De este modo, los procesos educativos no presentan rasgos esenciales, a-priori, sino que hacen referencia a una complejidad construida históricamente, que no responde a regularidades previsibles y en la que interjuegan las tensiones entre democratización y educación individual, respecto a la imposición de valores colectivos y de conciencia social (Puiggrós, 1990, 1993).

Fuentes y Bibliografía

Fuentes

1.- Archivos y Repositorios Documentales:

Archivo Histórico de la Provincia de Tucumán

Archivo Histórico del Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán

Biblioteca del Centro de Documentación e información educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán.

Biblioteca Pública, Juan B. Alberdi de la Provincia de Tucumán.

Biblioteca Pública Domingo F. Sarmiento de la Provincia de Tucumán.

2.- Fuentes inéditas

Actas del Consejo General de Educación de la Provincia de Tucumán. 1946-1951.

Libros Copiadores del Consejo General de Educación de la Provincia de Tucumán.

Memorias del Consejo General de Educación de Tucumán. 1946-1951

Memorias de la Dirección General de Enseñanza de la Provincia de Tucumán. 1952-1955.

3.- Fuentes éditas

Nacionales.

Ministerio de Educación de la Nación. Labor Desarrollada Durante la Primera Presidencia del General JUAN PERON. Buenos Aires.1952.

Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Establecimientos Oficiales de Enseñanza Media al 30 de junio de 1949. Publicación oficial. Buenos Aires. 1949.

Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Boletín de Comunicaciones. 1949-1955.

Subsecretaría de Informaciones de la Nación Argentina. El Plan Quinquenal de Gobierno. 1947-1952. Publicación oficial. Buenos Aires. 1947.

Subsecretaría de Informaciones de la Nación Argentina. El Plan Quinquenal de Gobierno. 1952-1957. Publicación oficial. Buenos Aires. 1952

Ministerio de Educación de la Nación. La Educación en el 2do. Plan Quinquenal. Buenos Aires. 1953.

Perón, Eva. Historia del Peronismo. Buenos Aires. S.I.P.A. (Servicio Internacional de Publicaciones Argentinas). 1953

Perón, Eva. La Razón de mi vida. Buenos Aires. Publicación oficial. 1951.

Libro Negro de la Segunda Tiranía. Decreto-Ley n° 14.988/56. Publicación oficial. Buenos Aires. 1958.

Provinciales.

Boletín Oficial de la Provincia de Tucumán. 1943-1955.

Cámara de Senadores de la Provincia de Tucumán. Diario de Sesiones 1917-1955

Cámara de Diputados de la Provincia de Tucumán. Diario de Sesiones 1917-1955

Cámara de Diputados de la Provincia de Tucumán. Texto ordenado de Leyes y decretos reglamentarios de interés general. Tucumán. 1974.

Asamblea Legislativa de la Provincia de Tucumán. Mensajes del Superior Gobierno de la Provincia. 1917-1954.

Diario La Gaceta. Tucumán.

Diario El Orden. Tucumán

Diario El Trópico. UNT. Tucumán

Primer Censo Escolar de la Provincia de Tucumán. (1915).Tucumán, Publicación Oficial.

UNT. Compilación Universitaria. Antecedentes desde su fundación hasta el 31 de diciembre de 1936. Tucumán, Imprenta UNT, 1964.

UNT. Compilación (Desde el 1° de Enero de 1937 al 31 de Diciembre de 1962, Tomo II, Vol. 1, Tucumán, UNT, 1965

BIBLIOGRAFÍA

Acha, Omar "Sociedad civil y sociedad política durante el primer peronismo" en *Desarrollo Económico - Revista de Ciencias Sociales*. (2004), IDES, Bs. As., Vol. 44, Nº 174

Acha, Omar “Política y asociacionismo en los años terminales del peronismo clásico, ante la movilización católica (Buenos Aires, 1954-1955)”. (2008), En Actas del Primer Congreso de Estudios sobre el Peronismo: La Primera Década, Mar del Plata.

Adamovsky, Ezequiel, (2009), Historia de la clase media argentina. Apogeo y decadencia de una ilusión, 1919-2003”, Buenos Aires, Planeta.

Alliaud, Alicia. (1993) *Los maestros y su historia: orígenes del magisterio argentino.* Buenos Aires. CEAL..

Altamirano, Carlos. (2002) “Ideologías políticas y debate cívico”. En Torre, Juan Carlos (Dir.) *Nueva Historia Argentina. Los años peronistas. (1943-1955).* Buenos Aires. Sudamericana.

Apple M. (1986), *Ideología y Currículo*. Madrid. Akal.

Apple, Michael W. (1989), Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación. Madrid. Paidós.

Baczko, Bronislaw. (1999),*Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas.* Buenos Aires. Nueva Visión.

Barbieri Guardia. Aportes para el estudio sobre la política educativa durante el primer peronismo. (2006), Tucumán 1946-1955, Tucumán, FFyL, UNT.

Barbieri Guardia, *Atreverse a educar para la libertad. La Escuela Sarmiento entre sus años fundacionales y el cincuentenario*, (2016), UNT, FFyL (en prensa)

Bertoni, Lilia Ana. (2001), Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina afines del siglo XIX. Buenos Aires. FCE.

Bianchi, Susana. (2001),*Catolicismo y Peronismo. Religión y Política en la Argentina. 1943-1955.* Prometeo/IEHS. Buenos Aires.

Bonano, Luis M. *Estudios de Historia Social de Tucumán. Educación y Política en los siglos XIX y XX.* 3 tomos, Tucumán. Facultad de Filosofía y Letras.

Bonder, Gloria, (1992). “Las mujeres y la educación en la Argentina: realidades, ficciones y conflictos de las mujeres universitarias" en Giberti, Eva y Ferández Ana M. La mujer y la violencia invisible. Buenos Aires. Sudamericana..

Bravo, María Celia, “Política, Economía y Sociedad en Tucumán en la década de 1930”, en Historia de la Argentina Contemporánea del NOA

Buchrucker Christian. Nacionalismo y Peronismo: la Argentina en la crisis ideológica mundial. 1927-1955. Bs. As. Sudamericana. 1987.

Buchrucker, Cristián. Nacionalismo y Peronismo. La Argentina y en la crisis ideológica mundial (1927-1955). Buenos Aires. Sudamericana. 1987.

Caimari, Lila M. (1995), *Perón y la Iglesia Católica. Religión, Estado y sociedad en la Argentina.* (1943-1955), Buenos Aires, Ariel Historia,

Carli, Sandra. (1992) “El campo de la niñez”. En Puiggrós Adriana (Dir.) *Escuela, Democracia y Orden. (1916-1943).* Buenos Aires. Galerna.

Cerviño, Rodolfo.

Cucuzza Héctor R.(Dir.). (1997), *Estudios de Historia de la Educación durante el primer peronismo. 1943-1955.* Libros del Riel. Luján.

Cucuzza, Héctor Rubén (1996),“Peronismo y Educación”, En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales de la Facultad de Filosofía y Letras,* UBA, Nº 8. Miño y Dávila, Bs. As,1996.

DujovneOrtíz Alicia. (1997), *Eva Perón: la biografía.*Aguilar. Bs. As..

Durkheim, Emilio. (1989), *Educación y Sociología.* Bogotá. Linotipo.

Dussel, Inés y Caruso, Marcelo. “Lecturas y Lectores de Dewey en la Argentina. (1900/1950). (1996), En *Revista del IICE.* Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Año V. Nro. 8. Buenos Aires. Miño y Dávila.

Dussel, Inés y Pineau, Pablo. (1995), “De cuando la clase obrera entró al paraíso: La educación técnica estatal en el primer peronismo”. En Puiggró s, Adriana. Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo. (1946-1955). Buenos Aires. Galerna.

Filmus, D. et al. (2001). Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente: escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización. Santillana, Buenos Aires.

Filmus, Daniel y Braslavsky, Cecilia. (1986),“Algunos límites a la democratización del sistema educativo. En Revista Plural. Nro. 3. Buenos Aires.

Gambini, Hugo. Historia del Peronismo. El poder total.(1943-1951). Buenos Aires. Planeta. 1999

Gramsci, Antonio. (1972), *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires. Nueva Visión.

HalperínDonghi, Tulio. (1993),“El lugar del peronismo en la tradición política argentina”. En Amaral, Samuel y Plotkín, Mariano Ben. *Perón del exilio al poder.*Buenos Aires. Cántaro Editores.

HalperínDonghi, Tulio, (1962), *Historia de la Universidad de Buenos Aires*, Buenos Aires, EUDEBA.

James, Daniel. (1990),*Resistencia e integración. El peronismo y la clase trabajadora argentina 1946-1976.* Buenos Aires, Sudamericana.

Marcilese, José, “La sociedad civil y el primer peronismo. El fomentismo de Bahía Blanca y su lugar dentro de la “comunidad organizada”. 2009),*Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, Debates, Link:http://nuevomundo.revues.org/57286.

Martínez Paz, Fernando, (1978), El sistema educativo nacional. Formación, desarrollo y crisis. Fundación Banco Comercial del Norte, Tucumán.

Murmis, Miguel y Portantiero, Juan Carlos, (1974), *Estudios sobre los orígenes del peronismo.* Tomo 1. Siglo XXI, Bs. As.

Navarro Gerassi, Marysa. Evita. Buenos Aires. Corregidor. 1981.

Nari, Marcela, (2005), *Políticas de maternidad y maternalismo político,* Buenos Aires, (1890-1940), Buenos Aires, Biblos.

Nicastro, Sandra. (1997),*La historia institucional y el director en la escuela. Versiones y relatos.* Buenos Aires. Paidós. Cuestiones de Educación.

Page, Joseph. (1983),Perón. Una biografía. Buenos Aires. Vergara.

Parache Chávez de VolejDabuss, Aurora. (1954), “Historia de la Educación en Tucumán. (De la colonia a la organización nacional). En Humanitas. Revista de la Facultad de Filosofía y Letras. Año 2. Nro. 4. Tucumán.

Pitelli Cecilia y Somoza Rodriguez Miguel. (1995), “Peronismo: Notas acerca de la producción y el control de símbolos. La historia y sus usos.” En Puiggrós, Adriana. *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955).* (19995), Buenos Aires. Galerna.

Plotkín, Mariano, (1993), *Mañana es San Perón. Propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista (1946-1955).* Buenos Aires. Espasa Calpe Argentina/Ariel.

Pucci, Roberto, (1996), “Monocultivo y Diversificación en el Tucumán Azucarero, 1900-1930”, en Población y Sociedad. nro. 4. Fundación Yocavil. Tucumán.

Puiggrós, Adriana (dirección): Historia de la Educación Argentina Tomos III, IV, V y VI. Galerna, Bs. As, 1993- 1995.

Puiggrós, Adriana, (1991), "La educación argentina desde la reforma Saavedra-Lamas hasta el fin de la década infame. Hipótesis para la discusión. En Puiggrós, Adriana. (dir.).Escuela, Democracia y Orden 1916-1943. Buenos Aires, Galerna,

Puiggrós, Adriana, (1995), Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955). Buenos Aires. Galerna.

Puiggrós, Adriana.(1995), "¿A mi, para qué me sirve la escuela?, en Filmus, Daniel (comp.). *Para qué sirve la escuela.* Buenos Aires, Tesis, Norma.

Rein, Raanan. (1998),*Peronismo, Populismo y Política. Argentina 1943-1955.* Buenos Aires, Editorial de Belgrano.

Rouquie, Alai, (1994), *Autoritarismo y Democracia. Estudios de política argentina.* Buenos Aires. Edicial.

Sarrulle, Oscar Emilio (1954), "Las Instituciones Escolares Secundarias y la formación espiritual de la adolescencia". En Humanitas. Revista de la Facultad de Filosofía y Letras. Año 2. Nro. 3. Tucumán. UNT.

Solari, Manuel Horacio. Historia de la Educación Argentina. Buenos Aires. Paidós. 1949

Somoza Rodriguez, Miguel. "Una mirada vigilante. Educación del ciudadano y Hegemonía en la Argentina. (1946-1955). En Cucuzza Rubén. Estudios de Historia de la Educación durante el primer Peronismo (1943-1955). Buenos Aires. UNLU. 1997.

Southwell, Myriam, (2011), "La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato", en Tiramonti, Guillermina, *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media,* Flacso Argentina, Homo Sapiens.

Tedesco, Juan Carlos, (1986) Educación y Sociedad en la Argentina.(1880-1945). Buenos Aires. Del Solar.

Torre, Juan Carlos y Pastoriza, Eliza. (2002), "La democratización del Bienestar". En Torre, Juan Carlos (Dir.) Nueva Historia Argentina. Los años peronistas. (1943-1955). Buenos Aires. Sudamericana.

Waldmann, Peter. El Peronismo. 1943-1955, Buenos Aires, Hyspamérica, 1985

Williams, Raymond. (1997),*Marxismo y Literatura,* Barcelona, Península.

Yannoulas, Silvia. (1996),*Educar: ¿Una Profesión de Mujeres? La Feminización del Normalismo y la Docencia. (1870-1930).* Buenos Aires. Kapelusz.

Capitulo 6
ATEP Y LOS TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN EN TUCUMÁN. ORGANIZACIÓN Y LUCHAS EN TIEMPOS DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL, 1949-1976

Antonio Ramos Ramírez
Université de Versailles-Saint-Quentin-en-Yvelines
Université Paris-Saclay (Francia)

INTRODUCCIÓN

Los treinta años que todo cambiaron en la Argentina, desde la llegada de Juan Domingo Perón a la presidencia del país tras las elecciones de febrero de 1946, hasta el golpe que desalojó a sus sucesores políticos en marzo de 1976, reconfiguraron el modo en que se articulaban los cuerpos sociales. El primer peronismo en el poder, su proscripción posterior, el proyecto de desarrollismo capitalista, la dictadura reaccionaria de Onganía y sus continuadores, el inestable equilibrio de la "primavera camporista", la vuelta de Perón a la presidencia y la acefalia de un gobierno cooptado por la extrema derecha son algunos de los hitos cronológicos que pautan los cambios que se sucedieron en el marco político-institucional de estas tres décadas que antecedieron a la dictadura cívico-militar de 1976-1983.

En aquellos tiempos de conquistas y retrocesos, de resistencias y golpes, el saldo para la clase trabajadora, a fin de cuentas, fue netamente negativo. Así lo entendemos en la medida en que los limitados alcances de las políticas redistributivas del "peronismo clásico" no afectaron de manera permanente a la estructura productiva del país. Sin embargo, y a pesar de lo efímero de las mejoras, tampoco se logró evitarla puesta en práctica del proyecto político-social concebido como materialización de la sólida unión de intereses entre los grandes industriales y agro-exportadores, los sectores ultranacionalistas y patológicamente anticomunistas de las FF.AA. y la jerarquía eclesiástica más integrista. A lo largo de esos años, los grupos recién mencionados se esforzaron, con una saña inusitada, en desmontar cualquier pieza de la construcción peronista que pudiera poner en cuestión la correlación de fuerzas sociales tradicional.

Los trabajadores de la Argentina, utilizando el escenario favorable que dispuso el primer gobierno peronista, supieron aprovechar sus recursos y fueron protagonistas de una época en la que se luchó tanto por mantener lo alcanzado como por profundizar los cambios iniciados con demandas que, con frecuencia, sobrepasaron lo que dirigentes políticos y sindicales consideraban ya suficiente.

En numerosas ocasiones quedó demostrado que el impulso de cambio venía de abajo hacia arriba, que no era el gobierno quien disponía unilateralmente las dádivas sino que, en este esquema transaccional,más bien ocupaba el rol de quien moldeaba y pulía una energía de transformación que, con cierta frecuencia, amenazaba con quebrar el orden y la estabilidad del régimen.

Es fácil guardar en la memoria las imágenes de aquellos orgullosos trabajadores fabriles que, vistiendo mono de faena, acudían masivamente a celebrar el *Día de la Lealtad*. Estos elementos de laconstrucción icónica y discursiva del imaginario peronista, idealizando al obrero de usina, ocultaron las distintas formas en que otros colectivos de trabajadores convivieron y se relacionaron con el peronismo, incorporándose, o no, al esquema verticalizador diseñado por el régimen y cómo, con el curso de los años, sus prácticas colectivas se mantuvieron coherentes con esta línea o si, por el contrario, se transformaron.

La desatención prestada a la historia del movimiento sindical docente constituye un buen ejemplopara comprobar cómo una fracción de la clase trabajadora, hasta fechas recientes, no ha sido escrutada bajo la óptica de las relaciones laborales y el conflicto social.Desde esta perspectiva, y en lo que al espacio tucumano se refiere durante la sección cronológica escogida, la organización que mejor encarna el músculo colectivo de la docencia en el sistema educativo público es la Agremiación Tucumana de Educadores Provinciales (en adelante, ATEP). Volver a recorrer las rutas que transitaron los militantes y dirigentes de este sindicato provincialservirá para arrojar luz sobre una organización que representó, a lo largo de tres décadas, los intereses y anhelos de esos trabajadores vestidos con guardapolvos y armados con tizas y crayones.

La organización del sindicalismo docente tucumano durante el peronismo, 1949-1955

Hacia fines de 1949, el veinticuatro de noviembre, tuvo lugar la primera reunión de preparación de lo que,de ahí en adelante, sería ATEP.Tal y como aparece en las primeras actas de la entidad, para su fundación se tomó como base al extinto Sindicato del Magisterio de Tucumán, una agrupacióndocente que no dejaba tras de sí registros,libros de actas o nómina de afiliados. La fundación de ATEP estuvo impulsada desde el ministerio de Trabajo de la provincia, en el marco del proyecto de incorporación de los sectores profesionales medios al sindicalismo oficialista, quienes hasta el momento se habían mostrado distantes, cuando no abiertamente opuestos, frente al proyecto peronista.

Durante los años del primer peronismo, ATEP se caracterizó por operar como una entidad heterónoma de representación colectiva, teniendo la funciónde

actuar como correa de transmisión entre los órganos del gobierno educativo local (el ministerio de Educación de la provincia y el Consejo de Educación provincial) y los trabajadores de la educación de esta jurisdicción. En este sentido, hay que señalar que en el seno deATEP estaban llamados a militar los docentes de la enseñanza primaria del sistema educativo público provincial lo que,en otras palabras, resultaba ser el grueso de los educadores y establecimientos escolares de Tucumán.En cualquier caso, no es menos cierto que,durante los primeros años de la vida de la organización, el intento de incorporar a todos los docentes del sector no surtió efecto: sirva como ejemplo que, todavía en junio de 1953, se seguía insistiendo en la importancia de conseguir nombrar delegados sindicales en todos los establecimientos escolares de la provincia, eso sí, siempre y cuando demostraran su afiliación peronista.1

La pronta obtención de la personería jurídica, reconocida en mayo de 1950, posibilitó que la entidad se pusiera en marcha rápidamente, quedando conformada una primera comisión directiva (en adelante, CD) presidida por Rosa Vozza de Zapata, quien ocupó el puesto hasta finales de 1952, aunque en la práctica, la vida sindical entre febrero y noviembre de ese año se encontró en suspenso.

Durante los primeros meses de funcionamiento, la actividad de ATEP se concentró en el cumplimiento de los procedimientos administrativos conducentes a estabilizar orgánicamente a la agremiación.De hecho, ATEP quedó oficialmente constituida el 19 de diciembre, tras haberse realizado la primera asamblea de delegados elegidos para representar a cada establecimiento escolar. Estos mismos delegados fueron quienes facultaron a la CD para la redacción de los estatutos de la entidad, aprobados definitivamente el 26 de diciembre.

Sin olvidarse de tejer una sólida red de vínculos con las autoridades educativas y políticas de la provincia, y con ocasión del anuncio de la visita de Eva Perón a Tucumán para junio de 1950, los dirigentes de ATEP promovierondistintas acciones de apoyo a la fundación que llevaba el nombre de la primera dama,en funcionamiento desde hacía apenas dos años. Una asamblea extraordinaria de delegados escolares decidió, en mayo de ese mismo año, recaudar un aporte voluntario entre los militantes del sindicato para la "Ayuda Social", que se publicitó gratuitamente en los espacios cedidos por la emisora de radio LV7. La colectafueentregadaa la propia Eva Perón durante la entrevista que las dirigentes sindicales consiguieron concertar con la primera dama, gracias a laintermediación del presidente de la "Escuela Hogar Presidente Perón", con motivodel homenaje que le preparó la delegación provincial de la CGT.Eva Perónvisitaba la provincia

[1] Archivo ATEP, Comisión Directiva, Libro II, acta nº 67, 29/06/1953.

con ocasión del nombramiento en el cargo del gobernador electo José PedroFernando Riera, y la prensa local dio cuenta del encuentro con los maestros. En sus declaraciones públicas, la CD de ATEP definió la jornada como un acto de adhesión orgulloso del magisterio al pueblo2 al quela primera dama "accedió encantada."3

Había transcurrido ya más de medio año desde la fundación de ATEP y la entidad docente sólo había manifestado preocupaciones sectoriales durante la primera entrevista con el gobernador saliente, Carlos Domínguez, quien al ser interrogado sobre la posibilidad de alcanzar la equiparación salarial entre los docentes nacionales y provinciales, prefirió emplazar al futuro ejecutivo la resolución de la petición que, eso sí, fue reconocida como legítima y razonable. Lo cierto es que este ejemplo sirve para comprobar que el principio de que a igual trabajo corresponde igual remuneración no se respetaba entre los trabajadores de la educación, en evidente incumplimiento de lo dispuesto por la legislación provincial,recogida en la ley nº 2.0004, de diciembre de 1946.La cohabitación de tres sistemas educativos paralelos, nacional, provincial y el muy minoritario municipal, con fuentes de financiación diferenciadas, implicaba en la práctica que los docentes dependientes del gobierno provincial recibieran un salario menor que el de sus colegas trabajadores en los establecimientos nacionales, debido a que las actualizaciones salariales y el cumplimiento de las mismas dependían del Consejo de Educación de la Nación, así como la dotación económica que, en el caso de los segundos, quedaba garantizada por el ministerio de Educación nacional.

La dinámica que en aquella primera entrevista se desarrolló, inauguróuna constante que se repetirá a lo largo de todo el periodo que examinaremos en las páginas que siguen, ya que la pauta de comportamiento siempre coincidió en lo esencial: reconocimiento de la situación injusta, promesas de revertir la situación y postergación de la solución, subordinada a los permanentes problemas financieros del ejecutivo provincial, que siempre entendía que otras situaciones requerían de un remedio más urgente.

---

[2] Diario *La Gaceta*, San Miguel de Tucumán, 04/06/1950, p. 2.
[3] Archivo ATEP, Comisión Directiva, Libro I, acta nº 14, 30/05/1950.
[4] ALT, Diario de Sesiones de la Cámara de Diputados de la Legislatura de Tucumán, diciembre, 1946, pp. 719-724. La Ley 2.000 fue aprobada el 19 de noviembre de 1946, por las Cámaras de senadores y diputados de la provincia de Tucumán. En el texto se detallaban los escalafones, sueldos, cargos, juntas de clasificación docente, mecanismos de promoción y ascenso, equiparación salarial y acceso para los cuerpos docentes dependientes del sistema provincial de educación. Asimismo, en su artículo nº 22 se equiparaba con el maestro normal nacional a efectos de sueldo inicial, a los docentes con título supletorio y sin título que estuvieran prestando servicio.

La ausencia de actividad sindical propició que en la asamblea del 8 de junio de 1950 se comenzaran a escuchar algunas voces críticas, reclamando a la CD que llevara la iniciativa en la confrontación con el gobierno, de quien dependía, en última instancia,el cumplimiento de la ley 2.000.No obstante, a pesar del creciente malestar interno, hubo que esperar hasta mediados de junio de 1951 para que los dirigentes de ATEP enviaran un memorándum al subsecretario de Educación y Cultura, donde se reclamaba al ejecutivo provincial la equiparación con los maestros nacionales yel aumento salarial de los docentes representados por la entidad.

Como este primer intento de negociación no fue fructífero, en lugar de continuar presionando al ejecutivo provincial, la CD consideró que sería más efectivo hacerse escuchar por Eva Perón. En esta ocasión, la reunión tuvo lugar el 19 de enero de 1951, y aunque las dirigentes de ATEP no contaron con los informes y balances que solicitaron al Consejo de Educación provincial para preparar el encuentro, lo que les impidió justificar documentalmente sus exigencias, acudieron a la cita en Buenos Aires disponiendo de buena parte de los magros fondos de la entidad docente. En lo referente a los emolumentos, no se consiguió resultado alguno: luego de la entrevista, nada hizo el gobierno provincial para remediar la situaciónde asimetría salarial que vivía el magisterio provincial. Sin embargo, producto de este encuentro, sí que se produjo el refuerzo de la subordinación de la entidad docente al proyecto peronista, dado que ATEP se puso a disposición del Partido Peronista Femenino para apoyar la reelección de Perón en los comicios de noviembre de 1951.

ATEP se implicó decididamente en la campaña electoral y el 5 de agosto, en un acto que según la prensa local congregó a más de 2.000 docentes, los educadores provinciales mostraron su apoyo incondicional al presidente Perón, al tiempo que aprovecharon para defender la candidatura de Eva Perón como vicepresidenta. En todo caso, este acto de naturaleza política propició el encuentro de los representantes de los docentes nacionales y el profesorado católico de la provincia. Fruto de esta reunión, el Círculo del Magisterio, la Federación de Maestros y Profesores Católicos y ATEP decidieron constituir la "Comisión Mixta Pro Equiparación", quienes tras presionar a José Espejo, secretario de la Cámara de Senadores de la provincia, y a Otilia Villa, interventora del Partido Peronista Femenino en Tucumán, consiguieron que, a finales de noviembre de 1951, el gobernador Riera anunciara que se iban a destinar cinco millones de pesos a la mejora del escalafón docente, eso sí, dejando de lado el problema de la equiparación.

Habrá que esperar hasta octubre de 1953 para encontrar una iniciativa en la que ATEP confronte con el gobierno provincial, lo que en esa ocasión se hizo mediante el envío de un documento de protesta al gobernador y a la Cámara de Senadores provinciales pidiendo, de nuevo, el consabido aumento salarial y exigiendo un encuentro con el propio Perón, que nunca se llegó a producir.

ATEP era ya una sólida entidad construida como actor colectivo supeditado al proyecto peronista, lo que la dotaba de una estabilidad orgánica que, sin embargo, no impedía las disfunciones organizativas. Tal fue el caso que imposibilitó la renovación de la CD que, al no contar con un censo de militantes actualizado, hizoque las elecciones se celebrasen mucho más tarde de lo estatutariamente previsto, lo que finalmente sucedió el 8 de noviembre de 1952.[5] A estas primeras elecciones sindicales concurrieron tres listas: "Justicialista Pro Equiparación", "Renovación y Acción Gremial" y "Azul y Blanca". Ésta última, encabezada por el profesor Virgilio Machado, resultó elegida mayoritariamente, con 364 votos sobre el total de los 854 docentes que participaron. Inesperadamente, el presidente Machado sólo ostentó el cargo hasta marzo de 1953, fecha en la que falleció y la presidencia pasó a ser ocupada, como quedaba establecido por los estatutos, por la entonces vicepresidenta Mercedes López de Pérez.

Esta etapa se inauguró con una asamblea, celebrada a finales de noviembre, en la que la delegada de la CD, Benita Araujo, insistió en que el principal objetivo del sindicato docente era la equiparación salarial con el magisterio nacional, habida cuenta que durante el gobierno peronista "los gremios obreros y los empleados de la producción, de la industria y del consumo"[6] ya habían conseguido mejorar su situación previa.

La nueva directiva concentró sus energías en reforzar la sólida imbricación de ATEP en el entramado asociativo peronista. A partir de abril de 1953 se iniciaron negociaciones con la Agremiación del Docente Argentino, entidad profesional impulsada desde la administración, mediante la cual ATEPaspiraba a incorporarse a la CGT. La idea de que fuera, a su vez, la ADA la que se sumara a la CGT fue más adelante descartada y remplazada por el abortado proyecto de la Confederación General de Profesionales (en adelante, CGP), que trató de acercar a la mayor cantidad posible de profesionales de sectores medios al proyecto de la "Comunidad Organizada" (Adamovsky: 2006). El ingreso de ATEP en la ADA sí

[5] No obstante, es interesante destacar que desde noviembre de 1952 la entidad pasó de tener 940 afiliados a los 3.460 de diciembre de 1954.
[6] Archivo ATEP, Comisión Directiva, Libro I, acta de Asamblea General, 30/11/1952.

que se materializó, luego que su delegado en la provincia, Oscar Sarrulle, quien años más tarde sería gobernador*de facto* durante el periodo en que ocupó la presidencia del ejecutivo nacional el dictador Alejandro A. Lanusse, aceptase que la incorporación a la entidad nacional no anularía la autonomía relativa ni disolvería la ejecutiva provincial de ATEP.Fue de este modo que, a través de su incorporación a la ADA, ATEP ingresó en la CGP a fines de 1954. De igual manera, hasta abril de 1955, participó en la organización de la efímera Federación Argentina de Maestros Provinciales (en adelante, FAMP), la entidad de segundo nivel que habría dado cabida a todos los docentes provinciales del país participantes en la CGP.

Cumpliendo con los estatutos, se procedió a la celebración de elecciones de cara a la renovación parcial de la CD, que tuvieron lugar el 20 de diciembre de 1953. En esta ocasión concurrió una única lista, encabezada por quien se convertiría en el nuevo presidente de la entidad, Horacio C. Valverdi. El flamante presidente de ATEP, en el transcurso de la primera reunión de la nueva directiva celebrada en enero del año siguiente, aprovechó para demostrar la lealtad al proyecto peronista, expresándose en estos términos:

> "…*consciente de la responsabilidad histórica de la hora en la que el General Perón ha transformado fundamental y substancialmente al país con las tres reformas: económica, política y social, creando una nueva Argentina, y que siendo esta comisión directiva representativa de un gremio que como pueblo colabora con el gobierno y máxime tratándose de la Cuarta Reforma Cultural a realizarse desde 1954. Esta CD no escatimará esfuerzos ni sacrificios para trabajar con equidad y justicia en beneficio del gremio y de la colectividad dentro de la esfera de acción en que le toque actuar, teniendo en cuenta la Doctrina Nacional del Justicialismo creada por el Excelentísimo Presidente Gral. Perón*."[7]

La renovada ejecutiva de ATEP volvió a intentar poner remedio al problema de la equiparación salarial. En esta ocasión, y luego de un infructuoso encuentro con el gobernador provincial, se cambió de estrategia y se envió una carta al propio Perón, en la que al tiempo que se declaraba la "adhesión total a la obra gigante y patriótica que cumple desde la primera magistratura"[8], se denunciaron las difíciles condiciones materiales que sufría el magisterio tucumano y que, en última instancia, provocaban el menoscabo en la moral de los educadores."[9]

Aunque parecía que desde un principio todos los esfuerzos se dirigían a reclamar los derechos de los docentes sin confrontar a su patronal pública, encarnada ahora en la figura del gobernador Luis Cruz, el aumento de la tensión

---

[7] Archivo ATEP, Comisión Directiva, Libro II, acta nº 74, 26/01/1954.
[8] Archivo ATEP, Comisión Directiva, Libro II, acta nº 77, 18/03/1954.
[9] *Ibidem*.

desembocó en los primeros enfrentamientos frontales. Así se entiende el malestar que provocó entre los delegados de ATEP la respuesta que espetó el gobernador, en el curso de la primera entrevista que ambas partes mantuvieron a fines del mes de septiembre, donde el mandatario dejó claro que la equiparación de sueldos no ocurriría porque el presupuesto de la provincia no era suficiente para sufragar tales gastos.

Pocos días después, el gobernador accedió a recibir de nuevo a los delegados titulares y suplentes de ATEP. Desde las primeras horas, la movilización de la militancia, hasta entonces inédita, había comenzado a tomar cuerpo gracias a la reunión de un numeroso grupo de maestras frente a la fachada principal de la Casa de Gobierno, en la plaza Independencia de San Miguel de Tucumán. Los delegados gremiales fueron invitados a reunirse con el gobernador quien, a su vez, estaba acompañado por sus ministros de Gobierno y de Hacienda, el delegado del Consejo Superior Peronista, el jefe de la Policía, el procurador del Tesoro, la directora general de Enseñanza y la inspectora general de esta dependencia, así como por otros funcionarios. Hizo uso de la palabra, en primer lugar, el presidente H. Valverdi, quien remitiéndose al discurso pronunciado por el presidente Perón el 22 de marzo de 1954, se refirió al salario vital mínimo de los trabajadores "emergidos y sumergidos". Valverdi afirmó que los docentes provinciales se encontraban sometidos en el orden material, al contrario de lo que ocurría con los educadores nacionales, en virtud del estatuto del docente recién aprobado por el gobierno de la Nación.[10] Debido a esta situación, señaló Valverdi, ATEP no podía “ni realizar obras de asistencia social, ni de cooperativismo, ya que la situación de los interesados llega, en la mayoría de los casos, a ser aflijente [sic].”

El gobernador Cruz expresó que sería “un placer acordar los sueldos que se le solicitaban y que en justicia le corresponde a este esforzado y abnegado gremio del magisterio”, para acto seguido concluir lamentando que las circunstancias financieras se lo impedían. Remató su intervención declarando que que por su condición "de modesto obrero con más de veinticinco años de

[10] En el prefacio del Estatuto del Docente del General Perón se condensan algunas de las atribuciones clásicas del docente entendido como parte del dispositivo de transmisión de los valores que emanan del Estado. Así se puede leer que el estatuto “…confiere a sus integrantes la jerarquía moral y los recursos pecuniarios dignos que corresponden a sus condiciones de forjadores de la juventud de la Patria, que tendrá en el futuro la responsabilidad de refirmar los principios de soberanía política, independencia económica y justicia social, que ha plasmado con su genio tutelar el Presidente de la Nación, General Juan Perón, para el bienestar de las generaciones presentes y futuras”. Versión digital disponible en: http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/90779/EL003000.pdf?sequence=1 (Consultado el 23/11/2014).

militancia gremial", no podía prometer aquello que no podía realizar, como sí hacían otros. Además, añadió que “los problemas financieros se resuelven con dinero, no con promesas”. Cruz terminó su intervención afirmando que su gobierno estaba considerando el aumento salarial a los docentes provinciales, pero se exculpaba aduciendo que,sin apoyo del ministerio de Educación de la Nación, les sería imposible concederlo.

Ante la ausencia de resoluciones efectivas por parte del gobernador y su gabinete, los docentes concentrados en la plaza decidieron reunirse en el local de un cine cercano y declarar improvisadamente la apertura de una asamblea. El presidente H. Valverdi se dirigió a los maestros presentes pidiendo tiempo y prudencia, apostando por la calma, frente a un auditorio que exigía que se deliberase en torno a las acciones de fuerza que se tendrían que disponer para lograr, de una vez por todas, la equiparación salarial. Al no llegar a un acuerdo, la militancia decidió marchar en manifestación por el centro de la ciudad, en dirección a la sede del diario *La Gaceta*, donde aprovecharían para publicar un comunicado que reflejase sus exigencias.Esta acción colectiva, a ojos del ejecutivo provincial, justificó la intervención de la policía y, a pesar de estar frente al primer acto de represión del que eran objeto los militantes de ATEP, los docentes lograron su objetivo inmediato y publicaron la nota en prensa.[11]

Estos actos, lejos de carecer de trascendencia, evidenciaron una grieta que amenazaba con fracturar la estructura interna de la organización, ya que ponía de manifiesto que secontaba con una militancia de base que rebasaba los canales de participación y los mecanismos de confrontación organizacional que disponían unos dirigentes que, desde la fundación de la entidad, se habían mostrado fundamentalmente preocupadospor ejecutar el modelo de representación colectiva que el oficialismo disponía. Esa manifestación de autonomía de la base sindical sirve, por lo tanto, para explicar cómo, luego de la caída del régimen peronista, se abrió pasó un grupo de dirigentes que habían sido expulsados del sindicato a finales de mayo (aunque éstos ya fueran readmitidos por la nueva directiva de la entidad en mayo de 1955, contando con la presión que ejercieron el grupo de docentes asentado en Monteros), entre los que más adelante destacaron Cipriano Rivero y, sobre todo, Sixto Miguel Paz.

La cohesión del sindicato había quedado en entredicho, de modo que el presidente de ATEP consideró que el argumento por el que se podía llamar al orden a sus filas pasaba por incidir en la identidad peronista de sus militantes. H. Valverdi quiso volver a tomar los cauces de la entidad reforzando la

[11] La crónica de los sucesos en: Diario *La Gaceta*, San Miguel de Tucumán, 03/10/1954, p. 4.

homogeneidad partidista y, en la asamblea del 15 de octubre en la que se debatieron las consecuencias de lo ocurrido días atrás, el presidente cerró la reunión recordando que:

> *"…si hay un pedido justo es este precisamente el de la equiparación; pero queremos dejar aclarado que este es un asunto estrictamente gremial y que no deben tener participación en esto ninguno de los enemigos del General Perón.Y a propósito de esto voy ahacerles una pregunta para que contesten: ¿Ustedes son peronistas? Sí o no. Entonces no lo olviden que una de las veinte verdades del peronismo dice que: para un peronista no hay nada mejor que otro peronista."*[12]

Producto de las tensas jornadas de octubre y de los escasos apoyos que a partir de ese momento consiguió, se entiende que H. Valverdi decidiera no concurrir en la renovación de la CD que se produjo en noviembre 1954, siendo ésta la primera ocasión en que la prensa local informaba del proceso interno de la agremiación. Dos listas se presentaron en esta ocasión: "Unión, acción y progreso" y "Lealtad y justicia". Desde la primera de ellas, con arraigo en la capital y encabezada por Ramón Antonio Quagliata y Segundo Elías Dip, se declaraba querer asumir su puesto de lucha en la revolución argentina preconizada por el general Perón, siendo ellos intérpretes de la unidad y organización de los gremios que pregonaba el general.

Francisco Javier Herrera, quien había sido el delegado de ATEP en Buenos Aires para negociar la incorporación de la entidad docente a la CGP, encabezaba la lista "Lealtad y Justicia", que resultó vencedora con 1.510 votos sobre los 927 apoyos que recibieron sus adversarios. F.J. Herrera, tras ser proclamado presidente de la entidad, declaró a la prensa que la celebración de los comicios daba la pauta de:

> *"…la conciencia con que actuaron los maestros señalando, una vez más, su propio destino. Con esa conducta, esencia del espíritu de la doctrina peronista, se ubican los maestros defendiendo con lealtad sus propios intereses al amparo de la justicia de nuestro líder, el general Perón."*[13]

A diferencia de lo ocurrido con las anteriores dirigencias docentes, la presidencia de F.J. Herrera se caracterizó por una mayor actividad y repercusión en los medios, iniciada a los pocos días de asumir el puesto. La primera exigencia de carácter gremial se elevó al vicegobernador Vicente Máiquez, a quien se

---

[12] Archivo ATEP, Comisión Directiva, Libro II, acta nº 85, 15/10/1954.
[13] Diario *La Gaceta*, San Miguel de Tucumán, 29/11/1954, p. 3

reclamó que el ejecutivo rebajara a los docentes el cincuenta por ciento del importe del transporte público municipal,así como en los ferrocarriles nacionales (lo que se consiguió para los ómnibus y tranvías de la provincia en mayo de 1955). En el plano financiero,también se pidió que se iniciara la unificación de deudas de ATEP por intermedio del Banco de la provincia.

Sin embargo, la labor de F.J. Herrera fue criticada por un sector de la militancia, hasta el punto de que en la localidad de Concepción, el 27 de mayo, un grupo de ochenta militantes manifestó públicamente su disconformidad con la gestión del presidente y reclamó una pública rendición de cuentas de sus actividades. Incluso una parte de la CD de ATEP (dos vocales afirmaron que F. J. Herrera había tenido una actuación vergonzosa en Buenos Aires), discutían el papel del dirigente, en especial a partir de su nombramiento como secretario de Hacienda de la FAMP, acusándosele de estar más preocupado por mejorar su posición y prestigio personal que de los procedimientos internos que debía respetar.

A pesar de las críticas que recibió su gestión, en julio de 1955 el gobierno dispuso la partida presupuestaria que se necesitaba para hacer efectiva la equiparación salarial. Como sabemos, el devenir de los acontecimientos provocó que la medida, negociada por el interventor de la provincia, José Humberto Martiarena, no tuviera efecto tras el golpe de Estado del 16 de septiembre de 1955, que puso fin al gobierno de Perón y dio inicio a una nueva fase en la historia del país.

ATEP en la oposición: confrontación y acción colectiva, 1955-1966

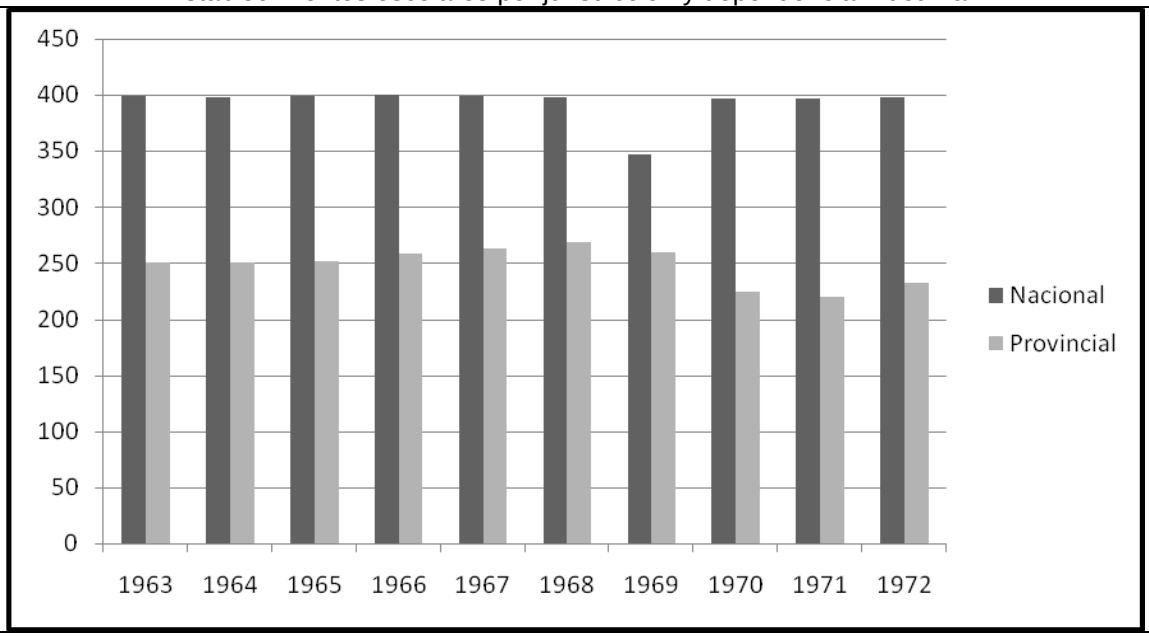
El golpe de 1955 inauguró una nueva etapa en la historia política de la Argentina, introduciendo como factor decisivo la proscripción del peronismo en tanto que manifestación política, pero también, intentando eliminarlo como referente en la identificación colectiva de los asalariados del país que, mayoritariamente, habían asumido como propio el proyecto iniciado una década atrás. La represión de los golpistas estuvono sólo planificada, sino que también fue visceral e irreflexiva por momentos.La fuerza se aplicó contra los sectores sociales que representaban posibles elementos de oposición y resistencia al proyecto de la "Libertadora" y se materializaron a través de la anulación de las conquistas sociales y económicas obtenidas por la clase trabajadora, en un denodado intento por acometer la "desperonización" del sistema productivo y su erradicación de la sociedad argentina en su conjunto (Schneider: 2005, p. 83).

El violento desalojo del peronismo provocó, además, una mutación en la percepción para sí de los trabajadoresy el contenido clasista que la doctrina

justicialista representaba hasta ese momento, evolucionando desde la noción de alianza de clases hasta convertirse en la expresión de los intereses de la clase trabajadora en la oposición (Peralta Ramos: 2007, p. 109).

Sin querer entrar en los detalles del proceso, se puede afirmar que la doctrina de racionalización económica,en la acepción propia de lo que luego se vendrá a definir como capitalismo neoliberal, comienza a instalarse en estas fechas y culminará durante la dictadura de 1976-1983. A lo largo de esos años, las condiciones materiales de subsistencia y ejercicio de la profesión de los trabajadores de la educación sufrieron un empeoramiento constante (Donaire: 2012). Para el caso de los docentes provinciales en Tucumán, este proceso se puede observar, en primer lugar, si atendemos a la evolución del número de establecimientos escolares: mientras que las escuelas dependientes del sistema nacional prácticamente no variaron en número a lo largo del periodo 1963-1972 (sólo se registra la desaparición de un centro educativo al final de los años escogidos), los establecimientos provinciales pasaron de 250 a 232 en el curso de esta década.[14]

Tabla n°23
Establecimientos escolares por jurisdicción y dependencia: Tucumán

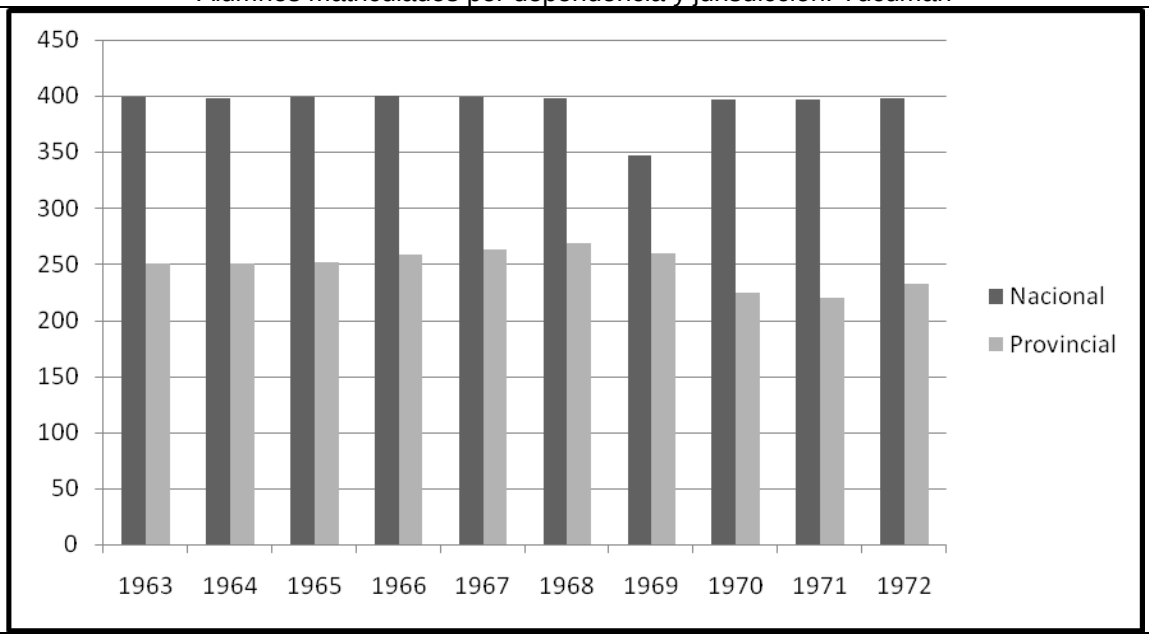


Elaboración propia. Fuente: Secretaría de Estado de Cultura y Educación. Argentina: la educación en cifras 63-72

[14] Los gráficos presentados a continuación fueron elaborados para la tesis doctoral del autor.

No ocurrió lo mismo, sin embargo, con el número de estudiantes de esos establecimientos, cuya cifra se mantuvo estable, rondando los 72.000alumnos en escuelas provinciales durante todo el periodo, mientras que los establecimientos de jurisdicción nacional registraban un leve descenso, desde 61.521 en 1963, hasta 59.412 alumnos en 1972. Cruzando los datos, obtenemos como resultado que, mientras que los establecimientos escolares nacionales redujeron su ratio de estudiantes por centro escolar de 154,18 a 149,27 alumnos, los establecimientos provinciales la aumentaron de 287,64 a 306,86 estudiantes.

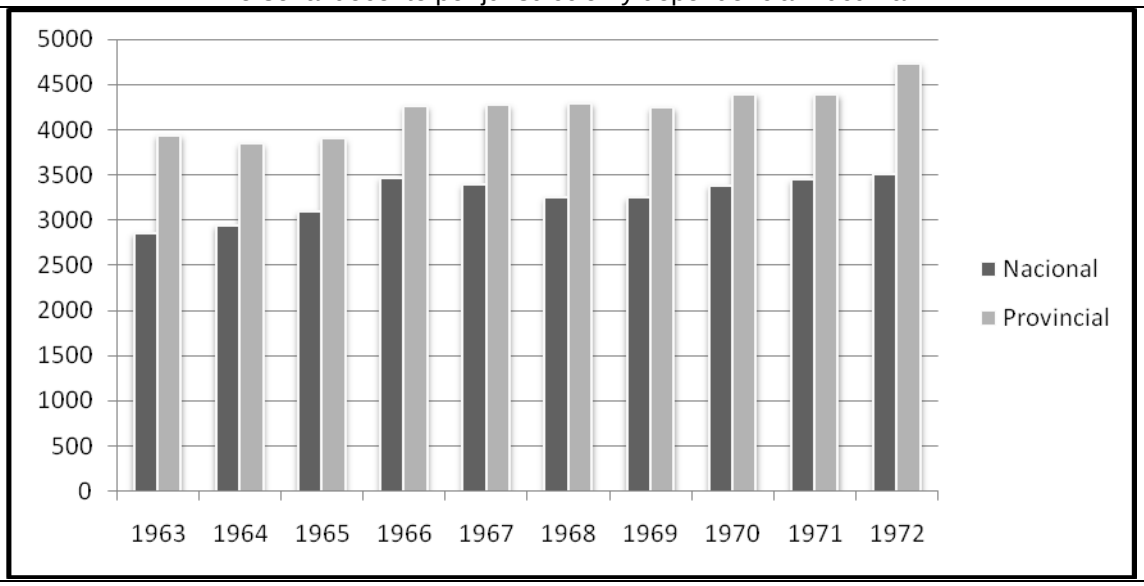
Tabla n°24
Alumnos matriculados por dependencia y jurisdicción: Tucumán



Elaboración propia. Fuente: Secretaría de Estado de Cultura y Educación. Argentina: la educación en cifras 1963-1972

Si atendemos al número de docentes por establecimiento escolar, observaremos que el sistema nacional contaba con 2.854 profesores en 1963 y 3.502 en 1972, es decir, un aumento de plantilla de 648 docentes. Para el caso de los educadores provinciales, veremos que en 1963 había 3.938 maestros provinciales, frente a los 4.726 de 1972, esto es, un aumento de 788 docentes.

Tabla n°25
Personal docente por jurisdicción y dependencia: Tucumán



Elaboración propia. Fuente: Secretaría de Estado de Cultura y Educación. Argentina: la educación en cifras 1963-1972

Haciendo el cálculo de la ratio de alumnos y profesores, comprobamos que en el sistema nacional la cifra ascendía a 21,55 estudiantes por profesor en 1963, para terminar con 16,96 estudiantes por docente en el año 1972. En el caso de los educadores provinciales, contamos que en el año 1963, por cada maestro provincial había 18,26 estudiantes y que el periodo termina con 15,06 alumnos por cada docente. En definitiva, haciendo un balance de estos datos se concluye que los docentes provinciales vieron reducida la ventaja comparativa de contar con una menor ratio de alumnos/profesor (pasando de -3,29 en 1963 a -1,9 en 1972) y que además vivieron la progresiva masificación de los establecimientos escolares de su jurisdicción.

Como lo evidencia la relación entre el número de establecimientos, el número de alumnos por centro escolar y el número de trabajadores por cada dependencia, se puede concluir que el peso cuantitativo de la educación en Tucumán era soportado por los trabajadores provinciales quienes, a su vez, hubieron de resistir a la degradación de las condiciones para su ejercicio profesional.

Volviendo al día a día de ATEP, en este punto es interesante destacar que, al igual que ocurrió en otros sindicatos, un grupo de "maestros libres" aprovechó la instauración del nuevo régimen político-institucional para proclamar su adhesión al nuevo gobierno y, al mismo tiempo, culpar a la cúpula sindical expulsada de todos los males que afectaban a la entidad docente. Para el caso que nos ocupa, las acusaciones se dirigieron, con especial intensidad, a los gastos de la organización,

acusando al equipo de F.J. Herrera de haber recibido 46.000 pesos en las cuentas al momento de ser nombrado presidente y haber entregado la entidad con tan sólo 682,75 pesos.

La CD provisional de ese momento de transición y excepción, de la que formaron parte algunas militantes que se enfrentaron a F.J. Herrera en el periodo anterior, no desaprovechó la ocasión para publicar el siguiente comunicado en la prensa:

> "*Los maestros tucumanos, que al igual que otros muchos gremios líbranse de la imposición de ideas y creencias políticas sustentadas por el régimen depuesto e impuestas a través de organizaciones sindicales bajo su inspiración y manejadas por la coerción, el temor o el soborno de sus dirigentes, no pudieron permanecer ajenos al movimiento revolucionario que les brinda la oportunidad propicia para la reestructuración de su entidad representativa* […] *sobre la base de una auténtica democracia sindical.*"[15]

Aunque no cabe duda de que entre los propósitos de la mal llamada "Libertadora" no se encontraba el de propiciar la participación de la bases militantes y profundizar así en la democracia sindical recién evocada, lo cierto es que, cuando se retomaron las actividades de la entidad, una nueva generación de dirigentes se abrió paso en la organización, utilizando los canales que antes les habían estado vetados.

Después de los meses en los que actuó como interventor del sindicato Emilio Concha, cuando se suspendieron todas las acciones gremiales entre octubre de 1955 y abril de 1956, paulatinamente se produjo la vuelta a una suerte de "normalidad" tutelada, lo que se correspondía con "el abandono de la pretensión de liquidar a la dirigencia gremial peronista" (De Riz: 1987, pp. 19-20).

En julio de 1957 se permitió que ATEP retomara sus actividades, para lo cual fue necesario llevar a cabo una actualización de la nómina de los delegados de cada establecimiento escolar, con lo que así poder convocar a una primera asamblea general el día 31 de agosto, en cuyo orden del día figuraba la reelaboración de los estatutos, fijar la cuota de mensual de afiliación e iniciar los trámites para retomar la prestación de servicios sociales. De este trabajo de organización estaba encargada la CD que había dispuesto el gobierno provincial, con Rosa Mustafá a la cabeza como secretaria general de ATEP, quien anteriormente había sucedido como interventora de la agremiación a E. Concha. En cualquier caso, el gran aporte de esta dirigencia interina fue la obtención de la

[15] Diario *La Gaceta*, San Miguel de Tucumán, 10/10/1955, p. 4.

personería gremial para la entidad, en diciembre de ese mismo año, la que reconocía a ATEP como la única organización a la que se atribuía capacidad representativa en su rama de actividad, de modo que así se aseguraba la cotización sindical obligatoria de todos los docentes provinciales, al tiempo que se la facultaba para participar en exclusiva de las negociaciones paritarias. Con este reconocimiento, ATEP conseguía la legitimidad que, ayudada por la fuerza de los números, explica la contundencia con la que pudo actuar en los conflictos que veremos a continuación.

El nuevo rumbo de ATEP

Fue un día importante para la historia de ATEP el 8 de junio de 1958, cuando tomó posesión la CD encabezada por Francisco Isauro Arancibia, maestro nacido en Monteros en 1926, quien acabaría por convertirse en el dirigente histórico de la agremiación y en una de las más destacadas figuras del gremialismo docente del país.

La llegada del equipo encabezado por Arancibia trajo consigo algunas iniciativas inéditas que buscaron afianzarla legitimidad de su posición, habida cuenta que su candidatura no había conseguido superar el 25% de apoyo frente a las otras tres listas competidoras. En este sentido, la celebración de asambleas abiertas da muestra del interés que tenían los dirigentes por escuchar y responder a las demandas de los militantes de base. Estos encuentros fueron celebrados en Aguilares y Monteros donde, en una atmósfera de confrontación creciente, se obtuvo como resultado la activación de la militancia, nunca hasta entoncestan movilizada, que llegó a reunir a ochocientos asistentes en la asamblea que se celebró en la sede del Centro de Socorros Mutuos de San Miguel de Tucumán, el 19 de julio de ese mismo año. En el contexto de la discusión sobre la ley de equiparación que se estaba produciendo en la legislatura provincial, ATEP se declaró en estado de alerta y presionó a los senadores para que se reconociera la equiparación salarial, que seguía siendo el principal objetivo de la nueva CD. De hecho, inesperadamente, la estrategia pasó por templar los impulsos de algunos militantes, que apostaron desde el primer momento poruna convocatoria de huelga.

La tradición de evitar el conflicto se quebró en 1959, como resultado de un proceso de toma de conciencia y empoderamiento colectivo de la docencia, quienes terminaron por reconocerse como una fracción de la clase trabajadora en vías de proletarización. El hartazgo frente al incumplimiento de la ley de equiparación llevó a que el 7 de septiembre se iniciara la primera huelga convocada por ATEP, que se mantuvo hasta la primera semana de octubre. Estos

cuarenta días de cese de actividades fueron contundentemente reprimidos por la policía, que impedía a los docentes dar clases en la puerta de las escuelas y disolvía las concentraciones sin reparar si entre los asistentes se encontraban niños. En todo caso, lo cierto es que ATEP consiguió que se pagase el aumento por equiparación, eso sí, a costa de las represalias del ejecutivo provincial, que separó de su puesto a algunos de los maestros más destacados durante las movilizaciones. También se suspendió la actividad del Consejo de Educación, lo que implicó congelar los descuentos de cuotas gremiales, ahogando financieramente al sindicato hasta el punto de que, en septiembre de 1961, la supervivencia de los servicios sociales se sostenía sólo si los militantes abonaban voluntariamente sus cuotas cada mes, situación que se mantuvo hasta la segunda mitad de 1962.

Otro de los conflictos importantes de aquellos años fue el que acarreó la sanción y cumplimiento del Estatuto del Docente provincial, que no se concretó hasta junio de 1967, pero que ya en 1961 estaba movilizando almagisterio tucumano. La demora que se tuvo para aprobar este texto, que debía regular cuestiones fundamentales como los modos de acceso a la carrera docente, el nombramiento de los cargos directivos o los requisitos para pasar al régimen de jubilación, provocó que los días 18 y 19 de julio, así como el 1 de agosto y nuevamente el 16 de noviembre, se hicieran jornadas de paro para denunciar esta situación.

El cambio en la presidencia de la Nación y la llegada del interventor provincial Carlos Imbaud no supusieron mejoras para las condiciones que vivía entonces el magisterio tucumano. De hecho, el inmovilismo de la administración en lo relativo a las exigencias de los docentes era la característica más persistente de esos últimos años. En agosto de 1962, ATEP seguía exigiendo el cumplimiento de la ley de equiparación, el pago de la deuda acumulada desde la huelga de 1959, la actualización de los índices de aumento salarial anual y la vigencia efectiva del Estatuto docente nacional, aprobado por el gobierno del presidente Arturo Frondizi en 1958.

ATEP volvió a recurrir a las acciones de fuerza en noviembre de 1962, adhiriendo primero al paro nacional del 9 de noviembre, que convocó el Comité Unificador Docente de Acción Gremial (en adelante, CUDAG) en protesta por la disminución de los presupuestos educativos del ejecutivo nacional.El movimiento fue después reforzado con una huelga provincial de setenta y dos horas, iniciada el 13 de noviembre yapoyada por 80 de los 88 delegados escolares participantes en la asamblea que decidió la medida de fuerza. A lo largo de estas jornadas se recibieron los apoyos públicos del Partido Demócrata-Cristiano y de la CGT

regional, así como de los alumnos de la Escuela Normal, quienes se reunieron en la sede gremial para discutir sobre el presupuesto educativo de la provincia. Tras estas movilizaciones, el ejecutivo provincial volvió a prometer una rápida solución pero, hacia finales de diciembre, tan sólo se había conseguido que el ministro de Gobierno afirmara que el pago de la deuda por equiparación era, hasta ese momento, un problema sin solución.

Tras el receso veraniego, nada había cambiado en la política del gobierno provincial. Mientras tanto, ATEP no descansó en preparar una serie de acciones coordinadas para seguir presionando al ejecutivo. Además de reeditar la experiencia de las asambleas abiertas, como ocurrió con las nuevas citas que tuvieron lugar en Monteros y Aguilares, se trabajó para realizar una marcha junto a la Asociación Gremial de Educadores de Tucumán (en adelante, AGET) el día 4 de marzo, llamando a la participación con el siguiente comunicado:

> "*La Comisión Directiva de ATEP llama a todas las fuerzas vivas de la provincia para la eliminación de cuatro factores de perturbación de la vida privada y profesional del maestro constituidos por:*
>
> *1. Incumplimiento de la ley de equiparación durante los años 1958, 1959, 1960, 1961, 1962 y presente, que ha originado una deuda de indefinido crecimiento que en la actualidad alcanza a la suma de 400 millones de pesos.*
> *2. Puntualidad en los pagos de haberes.*
> *3. Ratificación del Estatuto del Docente.*
> *4. Continua pauperización del maestro por los factores anteriores y el constante crecimiento general del costo de la vida.*"[16]

El propósito de movilizar a la militancia surtió efecto, como lo demuestra que en la siguiente asamblea participaran 304 delegados, de los cuales 224 votaron por no iniciar el curso lectivo hasta que se diera solución a sus demandas. Se inició entonces una huelga que se prolongó durante más de cuarenta días y que, según la estimación de la CD, contó con un 90% de adhesión del profesorado. En esta ocasión, también se buscó el apoyo de la Comisión de Padres de alumnos, que intercedió en las negociaciones para tratar de desbloquear la situación, llegando a presentar una propuesta de solución consensuada con ATEP, a principios de abril. El ejecutivo respondió con una contrapropuestaen la que se prometía aumentar el índice de actualización salarial en menor cuantía que lo exigido por los maestros pero que, a pesar de su alcance limitado, fue aceptado por los representantes de los trabajadores y finalmente

[16] AA, CD, Libro III, acta nº 56, 04/03/1963.

redactado en forma de decreto el 13 de abril, lo que condujo al levantamiento de la huelga el día 20 de abril, cuando el interventor de la provincia, Alberto Gordillo Gómez, aprobó el texto en el que se reconocía un incremento del 21,42% de marzo a abril, del 42,85% de mayo a junio y del 64,28% a partir de julio.

El balance de estos movimientos de fuerza es, a pesar de todo,moderado. En octubre de 1963, sólo se había conseguido la liquidaciónde los aumentos correspondientes a los meses de mayo y junio y, debido a la fuerte inflación, ATEP volvió a solicitar que se revisara el índice de revalorización salarial apenas comenzado el año 1964. No obstante, también es cierto que se había conseguido el compromiso de pago de los descuentos por días de huelga y el aumento del índice a partir del mes de abril, algo que en palabras de Isauro Arancibia significaba que "se había evitado una nueva huelga".

Más allá de estos resultados concretos, resulta evidente que la experiencia acumulada en la movilización sindical y la lucha colectiva de aquellos años sirvió para fortalecer la legitimidad representativa de ATEP, materializando la mutación de la autopercepción del docente como un actor social que ofrecía resistencia al proceso de proletarización al que estaba siendo sometido. La permeabilidad en la estructura de la organización y la oxigenación que trajo consigo la creciente y participación de la militancia de base fueron elementos fundamentales a la hora explicar y entender el proceso de empoderamiento que en este periodo encarnaron los trabajadores de la educación en Tucumán.

Radicalización política y solidaridad intergremial en tiempos de crisis

El golpe de Estado que colocó en la presidencia de la Argentina al general Juan Carlos Onganía implicó en Tucumán transformaciones aún más profundas que las que operaron en otras partes del país. El conflicto azucarero venía recrudeciendo desde tiempo atrás y la provincia era a menudo vista, especialmente por ciertos sectores de la prensa, como un territorio al borde de la insurrección. En agosto de 1966, el cierre de once de los veintiseis ingenios azucareros que constituían buena parte de la estructura socioeconómica de la provincia, arremetió con dureza contra la clase trabajadora local que,la que trató de enfrentar el golpe con actos de resistencia colectiva, dondese expresó la solidaridad con los trabajadores azucareros (véase Pucci: 2007).

Así ocurrió a raíz del Congreso en Defensa de la Economía Tucumana, impulsado por la Federación Obrera Tucumana de la Industria Azucarera (en adelante, FOTIA) y celebrado a fines de abril de 1966, donde se puso de manifiesto la solidaridad entre los gremios vinculados al sector de la agro-industria azucarera y los docentes provinciales, participando ATEP en todas las

manifestaciones que durante estos meses se hicieron. De igual modo ocurrió con la condena del asesinato del estudiante universitario Santiago Pampillón a manos de la policía cordobesa en el mes de septiembre. En esta línea de acción conjunta, ATEP apoyó la iniciativa de FOTIA para que se empleara a los trabajadores desempleados y la maquinaria del ingenio Esperanza se utilizara en la reparación y construcción de escuelas provinciales.

Los actos de solidaridad intergremial siguieron produciéndose a tenor de la evolución, o podría decirse del estancamiento, dada la profunda crisis en la que se había sumergido a la provincia. Un ejemplo más se dio en julio de 1968, cuando la FOTIA organizó una "Mesa redonda sobre la situación provincial", en la que participaron, además de los obreros azucareros y los maestros provinciales, la delegación de la CGT de Tucumán, la Federación de Maestros Láinez de docentes nacionales, la Federación Económica de Tucumán, la Unión de Cañeros Independientes de Tucumán (UCIT), el Círculo de la Prensa y la Sociedad de Empleados y Obreros del Comercio.

A pesar de estas difíciles condiciones y de los acuerdos que nunca terminaban de cumplirse completamente, 1967 fue un año de baja intensidad gremial debido al más que hostil contexto represivo que el gobierno de Onganía había impuesto. Esta circunstancia se tradujo en que, a lo largo de esos meses, no se alcanzó el quórum necesario en las asambleas de delegados para tomar medidas de fuerza, según era requerido por los estatutos de la entidad.

Debido a estas difíciles condiciones, encontramos que sólo participaron 778 votantes en las elecciones sindicales del 19 de mayo de 1968.Además, en esta ocasión sólo concurrió la lista "Azul y Blanca", encabezada por F. Isauro Arancibia. Sin embargo, en el plano discursivo, las declaraciones de ATEP, en la mayoría de los casos redactadas por el propio Arancibia, no restabanun ápice de su carga de crítica ya abiertamente política, apuntando a la administración como responsable inequívoca de la situación de emergencia que vivían los trabajadores de la educación y, todavía más, definiendo el problema docente como uno de los síntomas del injusto modelo económico, político y social impuesto por el gobierno militar. Una buena muestra de esto se produjo durante un seminario de formación docente, marco en el que el presidente de ATEP declaró que:

> "*…el maestro debe luchar prácticamente solo contras las serias dificultades y carencias de las cuales el Estado se desentiende casi por completo* […] *Nuestra educación es víctima de la crisis económica reinante* [y] *la solución de los problemas escolares fundamentales hay que buscarla primero en el régimen social, económico y político que sustenta la escuela.* [La educación sufre]*la frecuente quiebra de nuestro sistema institucional y la ya larga falta de*

participación de todo el pueblo sin exclusiones en el efectivo ejercicio de los derechos políticos consagrados por nuestra Constitución."[17]

Al igual que había sucedido en ocasiones anteriores, los dirigentes de ATEP mostraron su apoyo a la huelga de veinticuatro horas convocada por la CGT para el día 30 de mayo de 1969, en protesta por la represión contra el movimiento obrero y estudiantil que estaban protagonizando los sectores popularesde Córdoba. Posteriormente, esos días del Cordobazo fueron definidos por Sixto M. Paz como un "acto de valiente rebeldía del pueblo argentino". Fue el propio Sixto M. Paz quien, el primero de junio, publicó en la prensa local el siguiente texto de adhesión a la insurrección de cordobesa, haciendo especial hincapié en el conflicto que protagonizaban los estudiantes universitarios:

> *"Con toda admiración y respeto,*[ATEP declara] *su solidaridad con el estudiantado argentino, en dramática lucha por valores que son esenciales en la vida de los hombres. Como contribución a la paz social, los docentes argentinos formulamos un vehemente llamado a las fuerzas armadas, como principales responsables de los actuales actos de gobierno, para que se adopten con urgencia las siguientes medidas en el orden universitario y educativo en general: restitución de la autonomía universitaria y del cogobierno estudiantil; derogación de la actual ley universitaria; eliminación del espionaje policial y los servicios de información en el ámbito universitario; régimen de concursos en base a méritos y antecedentes en vez de la designación discrecional de profesores; asientos para la enseñanza media y modificación de promociones por haberse probado en la práctica que no responde a la ley organiza de educación; respeto y vigencia del Estado a nuestra realidad educativa; archivo del proyecto de la secretaría de cultura y educación sobre estatuto del Docente en la nación y las provincias; prioridad del Estado para la escuela pública para evitar la creciente privatización y mercantilización de la enseñanza."*[18]

Este tipo de encuentros entre obreros, docentes y estudiantes fueron frecuentes y se repitieron a lo largo de los años. Sin ir más lejos, en mayo de 1971, F. Isauro Arancibia acudió como representante del magisterio provincial al acto público que reclamaba reapertura del ex-Ingenio Esperanza, al que acudieron representantes sindicales del ex-Ingenio San Antonio y el ingenio Santa Rosa, junto con otras personalidades relevantes, como el sacerdote de la corriente tercermundista Juan Ferrante. Es interesante recordar que a este acto se sumaron las declaraciones de apoyo de líderes sindicales de relevancia nacional, como Raimundo Ongaro y Agustín Tosco.

En ese contexto de abierto conflicto social, del que surgió la alianza entre el movimiento obrero combativo y una nueva generación del estudiantado que recién se incorporaba a la lucha política, los docentes tucumanos continuaron enfrentado

---

[17] Diario *La Gaceta*, San Miguel de Tucumán, 20/10/1968, p. 8.
[18] Diario *La Gaceta*, 25/06/1975, p. 7.

a su patronal pública, de modo que no se dejaron de lado las entrevistas con los distintos funcionarios gubernamentales que, como venimos viendo, no mostraban interés en atender las exigencias de ATEP.[19] Fruto de la inacción gubernativa, la militancia docente continuó aumentando su nivel de movilización, como sucedió con la huelga propuesta por los docentes de la escuela nocturna "9 de julio", en protesta frente a la medida del gobierno provincial que aumentaba el índice de actualización salarial sólo la mitad de lo que ATEP había exigido. La asamblea extraordinaria del 14 de octubre dispuso entonces que se hicieran huelgas de veinticuatro horas los días 17, 22 y 29 de ese mismo mes, jornadas que fueron seguidas por los paros nacionales docentes del 6 y el 20 de noviembre, convocados por la CGERA. Sin embargo, como resultado de las movilizaciones sólo se consiguió una mejora modesta, ya que el gobierno provincial accedió a aumentar el índice de actualización salarial de 500 a 720 pesos, lo que lo igualaba con el de los docentes nacionales, cifra que quedaba aún bastante lejos de los 1.000 pesos exigidos por ATEP.

Al mismo tiempo, las relaciones con el gobierno interino que dirigía la provincia no cesaban de empeorar, de modo que, durante el breve lapso en el que Jorge R. Videla ocupó el cargo de interventor *de facto* de Tucumán, entre el 3 de agosto y el 4 de septiembre de 1970, ATEP se encontraba en plena movilización, efectuando paros de 72 horas cada semana y llegando a la huelga indefinida el 20 de agosto. El gobernador Videla quiso terminar con la huelga, acusando a los gremialistas de actuar pormotivos políticos y no como representantes de los maestros, a lo que F. Isauro Arancibia respondió que el interventor no había dado ningún paso en la resolución del conflicto y que la huelga seguiría adelante, tal y como se había decidido en la asamblea de delegados escolares. Los maestros no volvieron a las aulas hasta principios de septiembre, consiguiendo también que se volvieran a convocar elecciones para vocales al Consejo de Educación de la

---

[19] Resulta interesante comprobar que los memorandos entregados a sus interlocutores eran cada vez más detallados. Con creciente frecuencia, las peticiones sobrepasaron el ámbito de lo estrictamente profesional y enfrentaron cuestiones políticas y sociales de largo alcance. Una buena muestra de ello es el documento firmado por F. Isauro Arancibia y Sixto M. Paz que se entregó al ministro del Interior de la Nación, el general Francisco Antonio Imaz, donde no se pasó por alto la crítica situación social de la provincia. Este es el último párrafo del documento: ***"****Como tucumanos y como educadores somos testigos de las duras condiciones en que se debaten amplios sectores de la comunidad provincial, como consecuencia de la situación económico-social de la provincia, que deriva fundamentalmente de la falta de adecuadas soluciones para el viejo y conocido problema azucarero, agravada por el cierre de importantes fuentes de trabajo. La incidencia negativa de tal situación en el quehacer educativo se refleja en los alarmantes índices de deserción escolar y pauperismo. ATEP uniendo su voz al clamor general de Tucumán por soluciones inspiradas en sanos principios de justicia social, reitera ante el ministro del Interior su preocupación por los destinos de esta histórica provincia.*" En: Diario *La Gaceta*, San Miguel de Tucumán, 13/07/1969, p. 14.

provincia, también intervenido en ese entonces, así como el cobro del sueldo del mes de agosto sin los descuentos previstos por las jornadas de huelga efectuadas, todo eso sumado a un aumento inmediato del 15%, que se aplicaría desde septiembre a diciembre.

Cuando el panorama político parecía comenzar a cambiar y ya se atisbaba el restablecimiento de las libertades democráticas en el corto plazo, la experiencia combativa acumulada por ATEP era notable y este aprendizaje facultaba a los dirigentes de la entidad a expresarse en términos cada vez más abiertamente significados en contra de la dictadura. Así ocurrió con el comunicado que ATEP publicó con ocasión de la celebración del día del maestro de 1971, cuando declararon que:

> *"Los maestros son mantenidos en el sumergimiento económico. No se les paga lo que mandan las leyes correspondientes. La escuela estatal, pública y popular está abandonada por los gobiernos. Muchas escuelas funcionan en ranchos y taperas. La provisión de útiles y elementos de trabajo es nula. El principio de gratuidad […] no está asegurado. Afirmamos que tenemos un amplio programa de lucha por nuestros derechos."*[20]

La participación de ATEP en la consolidación del movimiento sindical docente nacional, 1968-1976

Uno de los principales motivos de movilización de los docentes en este periodo fue la oposición al proyecto de Ley General de Educación, impulsado por José Mariano Astigueta desde la secretaría de Cultura y Educación del gobierno nacional. Entre los intereses reflejados en el borrador del texto, destacaba la voluntad de transferir los establecimientos escolares a las provincias, lo que no haría sino redundar en la crónica situación de carestía material que experimentaban estos centros. La medida, de ser aprobada, amenazaba con empeorar las condiciones laborales de los docentes, puesto que el texto legal no estaba acompañado de una memoria económica previendo el traspaso de mayores fondos a las provincias. Además, el proyecto de Astigueta proponía la abolición camuflada del principio de gratuidad recogido en la ley nº 1.420, a través de lo que se dijo sería un aporte económico de los padres en función de los recursos materiales. La estupefacción ante la ocurrencia quedó patente en la prensa, que se preguntaba: "¿para qué sirven entonces los impuestos?"[21]

Frente a los proyectos de reforma que se sucedieron, uno de los aspectos más destacables de este periodo es el relativo a la participación de ATEP en la

---

[20] Diario *La Gaceta*, San Miguel de Tucumán, 12/09/1971, p. 8.
[21] Véase: "El general Sarmiento va en coche al muere", *Primera Plana*, nº 227, 16-23/04/1968, p. 14.

construcción del movimiento sindical docente a nivel nacional. Y lo es más si cabe porque fue gracias a la articulación de un movimiento sindical docente de escala nacional que las luchas de los trabajadores de la educación tuvieron mayor alcance y se consiguió oponer una efectiva resistencia a la reforma de la ley de Educación.

En el caso de ATEP, luego de haber formado parte de la Confederación Argentina de Maestros y Profesores (CAMYP), se trataba de la organización de mayor peso en la Federación Docente de Tucumán (en adelante, FDT), entidad de segundo nivel que reunía también a los profesores de secundaria de un mismo territorio. Con la activa participación de F. Isauro Arancibia y de Sixto M. Paz, ATEP estuvo presente en el congreso celebrado en la ciudad de San Luis el 11 de febrero de 1967, cuando se fundó la Confederación General de Educadores de la República Argentina (en adelante, CGERA). Esta confederación contaba con la participación de dieciocho entidades docentes que representaban a cerca de 150.000 educadores, haciendo converger distintas tendencias políticas, que iban desde el peronismo ortodoxo hasta el sindicalismo combativo de orientación socialista (Puiggrós: 1997, pp.77-82). La FDTobtuvo la secretaría de relaciones gremiales e interior, cargo ocupado por Sixto M. Paz, en una junta directiva compuesta por representantes de San Luis, Mendoza, Salta, San Juan, Capital Federal y Tucumán. La incorporación a la nueva entidad implicó la salida de ATEP del Comité Unificado Docente de Acción Gremial (en adelante, CUDAG), ruptura provocada porque se consideraba que los planteamientos del CUDAG eran demasiado conservadores y se avenían a los intereses del gobierno.[22]

En el marco del Movimiento en Defensa de la Escuela Pública, que surgió tras el Encuentro Nacional Docente de octubre de 1968, ATEP participó de las Jornadas Docentes para la Unidad de Acción, convocadas por la Unión de Educaciones Provinciales de Córdoba en marzo de 1969. Antes del encuentro, el ministro J.M. Astigueta había firmado un aumento salarial del 20%, pero sólo la CUDAG se sintió satisfecha con la medida. La CD de ATEP tampoco estuvo conforme y exigió, junto con el resto de organizaciones docentes que participaron en la reunión, un aumento del 40% y la no transferencia de escuelas nacionales a las provincias.

El siguiente momento importante de esta trayectoria conjunta fue la celebración del Congreso de Educación en Tucumán, organizado por ATEP los días 10 al 12 de octubre. Bajo el lema de "Por una educación al servicio de todo el pueblo", los docentes allí reunidos discutieron sobre la situación educativa y la

[22] Archivo DIPBA, Mesa B, Carpeta 127, Legajo nº 217, Tomo I, f. 16.

realidad socio-económica del país, así como el papel de la educación en el cambio socio-económico, además de otras cuestiones estrictamente pedagógicas.

De este modo llegamos a la última fase del gobierno de R. Levingston, cuando la cartera de Educación fue ocupada por el ministro José Luis Cantini, quien enfrentó la oposición de la CGERA y del Acuerdo de Nucleamientos Docentes (en adelante, AND), organización que se integró a las entidades que componían el CUDAG luego de su disolución en 1970 (Gudelevicius: 2011). Cantini propuso a los sindicatos una serie de modificaciones en el proyecto de reforma de la Ley de Educación que, lejos de aplacar su protesta, llamaron a la celebración de un paro de 72 horas entre los días 23 y 25 de marzo de 1971. De hecho, ATEP publicó un comunicado en el que se calificaba la situación del magisterio como "desesperante" y se afirmaba que los sucesivos gobiernos estaban "puestos al servicio de la comercialización de la educación".

De aquí en adelante, la actividad sindical de ATEP se expresó a través de las entidades nacionales que, ora apoyaban situaciones concretas en las provincias, ora actuaban como dique común para frenar el renovado impulso de reforma de la ley educativa que se había dado con la llegada de Alejandro A. Lanusse a la cabeza del PEN. En esta línea de actuación, los docentes tucumanos se movilizaron durante las jornadas de huelga que tuvieron lugar el 31 de marzo, 5, 6, 19, 20, 26 y 27 de mayo, convocados por el AND y refrendados por las asambleas de ATEP, que en el algunos caso propusieron parar las actividades por tiempo indeterminado. Tal fue el caso de lo ocurrido durante el mes de junio, cuando en lugar aprobarse una huelga por tiempo indefinido, la asamblea escuchó la opinión de Arancibia, quien prefería que el movimiento de fuerza aumentase gradualmente su intensidad. El resultado fue que se paró 72 horas, del 15 al 17 de junio y 5 días completos, entre el 21 y el 25 del mismo mes. Finalmente, se consiguió evitar la intervención del sindicato, algo que probablemente hubiera sucedido de declararse la huelga por tiempo indeterminado y se consiguió un aumento del índice de actualización salarial de 920 a 1050 puntos a partir del mes de julio, lejos de los 2.300 que ATEP consideraba que le correspondían.

Durante el gobierno de A. Lanusse los docentes no consiguieron mejoras substanciales, aunque se produjo el afianzamiento del AND como el órgano más representativo del sindicalismo docente nacional, al que ATEP terminó por adherir, logrando incluso que se eligiera a F. Isauro Arancibia como representante del AND en una entrevista mantenida con A. Lanusse. Curioso resulta observar que, en el curso de esa entrevista, el dictador animó a los docentes a constituir una confederación con personería gremial que pudiera representar los intereses de la docencia. Sin embargo, esta aparentemente buena disposición del líder del

ejecutivo nacional no impidió que el AND llevara a cabo su plan de lucha, realizando paros el 6, 14 y 15 de junio, y el 22, 23 y 24 de agosto.

A pesar de las elecciones presidenciales de marzo de 1973, la movilización docente no disminuyó un ápice. La asamblea de ATEP decidió recibir el nuevo año lectivo con un cese de actividades de 72 horas a partir del 26 de marzo, coincidiendo con el inicio del curso escolar, que el propio Arancibia consideró excesivo. En esta ocasión, ATEP exigía el pago de la deuda por equiparación salarial que se arrastraba desde hacía años, ante lo que el gobernador Amado Juri, que asumió en mayo, trató de demorar la solución no comprometiéndosecon ninguna medida.Los docentes reclamaron la rápida solución a sus problemas, en tanto consideraban que el nuevo gobierno respondía a los intereses de las clases populares del país, lugar social en el que ATEP se reconocía, declarando que el gremio de los maestros "quiere y debe ser parte activa junto a todos los demás trabajadores y sectores del pueblo a que pertenece."23

Así llegamos al invierno de 1973, momento en que, tras un largo camino recorrido, se consigue reunir la mayor organización de docentes del país. En el congreso celebrado en Huerta Grande (Córdoba) entre el 30 de julio y el 4 de agosto, se fundó la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (en adelante, CTERA), órgano en el que ATEP, en especial a través de Sixto M. Paz, participó desde sus orígenes, confluyendo aquí las organizaciones que antes formaron la CGERA y el AND, entre otras entidades anteriores. Una vez celebrado el congreso fundacional de CTERA el 11 de septiembre de 1973, la dirección confederal acordó la celebración de la llamada “semana nacional de protesta y reafirmación de los derechos de los trabajadores de la educación”24, que se efectuó entre el 17 y el 21 del mismo mes. Habiéndose procedido a la elección de la primera directiva, la CTERA definió sus objetivos:

“… profundización del programa elaborado en la reunión realizada hace poco en Huerta Grande, Córdoba; la elaboración de un plan tentativo de lucha por cada entidad y realización regional y provincial, de acuerdo con las necesidades locales; denuncia de la situación que atraviesa la docencia para lograr la restitución del artículo 52 del Estatuto del Docente; reincorporación por causas políticas y gremiales de educadores; vigencia del artículo 38 del Estatuto del

[23] Diario *La Gaceta*, San Miguel de Tucumán, 25/07/1973, p.8.

[24] Merece la pena señalar que llegado el día de inicio del plan de acción docente, la CTERA resolvió convocar a toda la docencia argentina para que en las jornadas de lucha “incluyan el análisis de la asonada militar contra el gobierno democrático de Chile”. Véase: Diario *La Prensa*, Buenos Aires, 17/09/1973, p. 7.

Docente, respecto a salarios; reincorporación del docente universitario al Estatuto del Docente."25

A partir de ese momento, la acción de ATEP mantuvo dos planos de actuación. Por un lado, se acataban los movimientos de índole nacional promovidos por la CTERA, al tiempo que se mantenía el particular conflicto con la administración provincial que, a pesar de las declaraciones de buena voluntad, no se avenía a cumplir con el pago de los 600 millones de pesos que se adeudaban al magisterio provincial.

Figura 13

Marcha de docentes en Tucumán
Fuente Diario *La Gaceta*, San Miguel de Tucumán, 07/06/1974, p.11

En esta etapa, uno de los grandes enfrentamientos fue el que se produjo para conseguir la jubilación de los docentes con un 82% del salario, revisable anualmente en función de la inflación. Un contundente plan de lucha fue llevado a cabo a mediados de 1974, con jornadas nacionales de huelga los días 28 y 29 de mayo y 4, 5 y 6 de junio. La negociación para resolver esta situación se llevó a cabo entre el ministro Jorge Alberto Taiana y el dirigente de la CTERA, Alfredo Bravo, quien acudía a las reuniones acompañado de F. Isauro Arancibia.

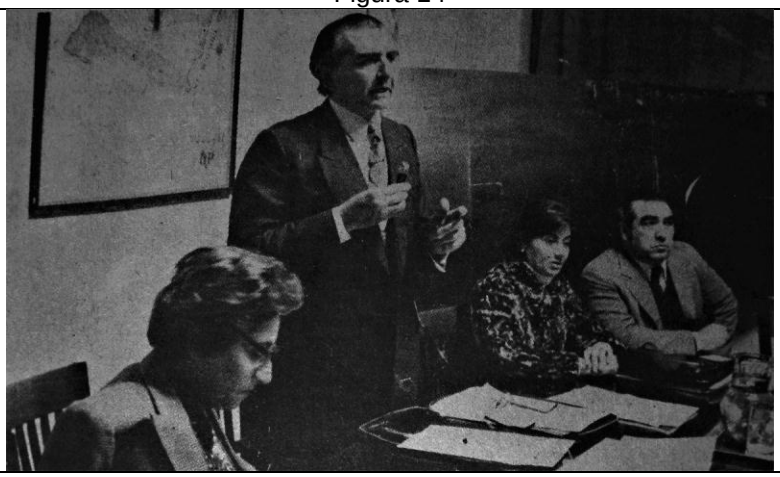
La muerte de Juan D. Perón en julio de 1974, y el consiguiente cambio en el ejecutivo, dio al traste con las posibilidades de alcanzar un acuerdo en el ámbito nacional. No obstante, es interesante comprobar que el proceso de cambio en la autopercepción del docente, que definitivamente abandonó la noción de apóstol laico de la civilización para definirse como trabajador de la educación (Balduzzi y Vázquez: 2000) no tenía vuelta atrás, algo que se evidenciaba en los intentos por

[25] Diario *La Prensa*, 14/09/1973, p. 7.

incorporarse a la CGT que durante aquellos meses estaba realizando la CTERA y que desde ATEP se calificaba como una decisión de "transcendencia histórica". F. Isauro Arancibia dirigió la asamblea en la que se tomó la decisión de participar en este proceso, que sólo recibió la negativa de una delegada escolar, aunque varios asistentes advirtieron de los peligros que conllevaba incorporarse a una estructura de cuya burocracia sindical pretendían permanecer alejados. El presidente de ATEP, por su parte, resumió esta decisión afirmando que:

> "*…la evolución gremial alcanzada por la docencia argentina influirá positivamente en la vida de la clase trabajadora, ya que nos incorporamos para tener una activa participación en el proceso de reconstrucción y liberación nacional. [Estamos ante una decisión] trascendental para los trabajadores docentes y de hito fundamental en la historia del sindicalismo argentino.*"[26]

Figura 14



F. Isauro Arancibia dirigiéndose a los militantes de ATEP
Fuente Diario *La Gaceta*, 25/09/1975, p

Conclusiones

A partir de la llegada a la presidencia de María Estela Martínez de Perón los acontecimientos políticos se precipitaron, acelerándose la puesta en marcha del aparato represivo del Estado. En Tucumán, la deriva criminal del gobierno se sintió antes que en el resto del país. Como es sabido, a principios de febrero de 1975 se firmó el decreto del "Operativo Independencia", mediante el cual se facultó a las FF.AA. para aniquilar a la subversión en la provincia. El pretexto utilizado fue combatir a la compañía de monte que el ERP, brazo armado del PRT, había desplegado en la yunga tucumana.

[26] Diario *La Gaceta*, San Miguel de Tucumán, 13/07/1974, p. 7.

Si bien es cierto que este cometido se consiguió sin excesiva dificultad, ya que los combatientes del monte contaban con escaso número, equipamiento y apoyo logístico para enfrentar a un ejército moderno y bien pertrechado, no es menos cierto que el "Operativo Independencia" fue, antes que nada, el laboratorio donde se testó la maquinaria represiva que entró a funcionar, ya sin cortapisa alguna, a partir de marzo de 1976. El objetivo fundamental de esta represión no fue tanto eliminar a los grupos de izquierda que apostaron por intervenir en política a través de la lucha armada, sino proceder a la extirpación de un sector social que se consideraba tan enfermo como responsable de todos los males del país. Ese colectivo era tan amplio que en él se podía amalgamar, sin aparente problema de diagnóstico, a militantes de la izquierda marxista armada, las tendencias revolucionarias del peronismo, la burocracia sindical más conservadora, los estudiantes universitarios de sospechosas conductas morales, los maestros que alfabetizaban a los estratos más pauperizados de la sociedad o los dirigentes sindicales que contaban con una especial ascendencia entre sus compañeros.

Las últimas horas de F. Isauro Arancibia son una crónica del compromiso ejemplificado en un acto de sacrificio individual (Rosenzvaig: 2006). Cuando la patota encargada de detenerle se presentó en la sede de ATEP, F. Isauro Arancibia y su hermano Arturo René, también maestro y militante del sindicato, enfrentaron a esos hombres con sendas escopetas. La muerte del líder de los maestros se produjo apenas unas horas después de haberse consumado el golpe de Estado que abrió una de las etapas más oscuras de la historia argentina.

Durante los años que acabamos de recorrer, la vida orgánica de ATEP estuvo atravesada por el sacrificio y compromiso de unos trabajadores que lucharon por conseguir las condiciones laborales que les eran debidas, pero también por el esforzado empeño enconstruir una sociedad más justa, alejada de los miedos que forzosamente infunden el hambre y la incultura.

BIBLIOGRAFÍA

ADAMOVSKY, Ezequiel, “El régimen peronista y la Confederación General de Profesionales: orígenes intelectuales e itinerario de un proyecto frustrado (1953-1955), *Desarrollo Económico*, Vol. 46, Nº 182, julio-septiembre, 2006, pp. 245-265.

BALDUZZI, Juan y VÁZQUEZ, Silvia Andrea, *De apóstoles a trabajadores. Luchas por la unidad sindical docente, 1957-1973*. Buenos Aires, Ediciones CTERA, 2000.

DE RIZ, Liliana, *Concertación, Estado y sindicatos en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires, Centro de Estudios de Estado y Sociedad, 1987.

DONAIRE, Ricardo, *Los docentes en el siglo XXI: ¿Empobrecidos o proletarizados?* Buenos Aires, Siglo Veintiuno, 2012.

GUDELEVICIUS, Mariana, "La actuación política de los docentes primarios durante la “Revolución Argentina”. Un análisis sobre características y alcances de la protesta gremial entre 1968 y 1972", *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*,http://nuevomundo.revues.org/61103,puesto en línea el 31/03/2011, consultado el 30/10/2016.

PERALTA RAMOS, Mónica, *La economía política argentina: poder y clases sociales (1930-2006)*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2007.

PUCCI, Roberto, *Historia de la destrucción de una provincia: Tucumán 1966*. Buenos Aires, Ediciones del Pago Chico, 2007.

PUIGGRÓS, Adriana, *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983), Historia de la Educación Argentina,* tomo VIII. Buenos Aires, Galerna, 1997.

RAMOS RAMÍREZ, Antonio, *ATEP: de la escuela a las calles. Construcción y transformaciones del sindicalismo docente tucumano, 1949-1976*. Tesis Doctoral, Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (España), 2016

ROSENZVAIG, Eduardo, *La oruga sobre el pizarrón*. Buenos Aires, Colihue, 2006.

SCHNEIDER, Alejandro, *Los compañeros: izquierda, trabajadores y peronismo en la Argentina, 1950-1973*. Buenos Aires, Imago Mundi, 2005.

Fuentes inéditas

Archivo ATEP:

Libros de actas de reunión de la comisión directiva:

Tomo I, acta Nº1 (26/11/1949) – acta Nº 59 (29/03/1953), folios 1-86;

Tomo II, acta Nº 60 (07/04/1953) – acta Nº 180 (25/06/1960), folios 1-288;

Tomo III, acta Nº 1 (23/08/1960) – acta Nº 90 (02/03/1964), folios 1-300;

Tomo IV, acta Nº 91 (02/05/1964) – acta Nº 195 (17/06/1968), folios 1-300.

Libro de actas de reunión de asambleas ordinarias y extraordinarias de delegados sindicales:

Tomo I, acta Nº 1 (25/08/1962) – acta Nº 113 (18/11/1975), folios 1-313.

ATEP: Memoria y balance de 1973. Periodo comprendido entre 01/04/1972 -31/03/1973.

Archivo de la Honorable Legislatura de la Provincia de Tucumán:

Diario de sesiones de la honorable cámara de diputados:

Primer período, gobernadores Carlos Domínguez, Fernando P. Riera y Luis Cruz: 24/051946-04/03/1955.

Segundo período, gobernadores Celestino Gelsi y Lázaro J. N. Barbieri: 01/05/1958-28/09/1966.

Tercer período, gobernadores Óscar E. Sarrulle y Amado N. Juri: 19/02/1971-24/03/1976.

Archivo del Senado de la Nación Argentina

Diario de sesiones de la Cámara de senadores del Congreso de la

Nación Argentina: Sesiones ordinarias, 1974

Censos, estadísticas y publicaciones oficiales

Argentina: la educación en cifras, 1963-1972. Ministerio de Cultura y Educación, Poder Ejecutivo Nacional

Censo nacional de población, 1960

Estadísticas de la educación: establecimientos, alumnos y docentes por dependencia, repartición y jurisdicción, 1964-1973. Ministerio de Cultura y Educación, República Argentina

Estadísticas de la educación: comunicados para la prensa. Departamento de estadística, Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires, 1974

Estadísticas de la educación: comunicados para la prensa. Departamento de estadística, Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires, 1976

Estadísticas de la educación: comunicados para la prensa. Departamento de estadística, Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires, 1977

Estadísticas de la educación: comunicados para la prensa. Departamento de estadística, Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires, 1978

La enseñanza en la República Argentina: datos estadísticos al 30 de junio de 1951. Ministerio de educación de la Nación, Buenos Aires, 1952

"Perón habla a los docentes", Boletín de comunicaciones del Ministerio de Educación de la Nación, Presidencia de la Nación, Subsecretaría de Informaciones, nº 297, 1953

Diarios provinciales

Diario La Gaceta, Tucumán, 1949-1976

Diario Noticias, Tucumán, 1973-1975

Diarios nacionales

Diario La Opinión, Buenos Aires, 1974-1975

Diario La Prensa, Buenos Aires, 1961-1973

Revistas

Análisis, Buenos Aires, julio 1969-1972

Primera Plana, Buenos Aires, 1965-1976

Capitulo 7

De la pedagogía tecnocrática a la pedagogía de la liberación: la educación en tiempos de inestabilidad política (1955-1976)

Daniela Wieder-Lucila D. Ragone

Introducción

El periodo que se abre tras el derrocamiento de Juan D. Perón, en 1955 hasta el advenimiento de la última dictadura cívico-militar en 1976,fue una etapa de una gran inestabilidad política para el país. Laalternancia entre gobiernos civiles y militares, propia de la época, implicó que en la provincia de Tucumánhubiese solo tres gobernadores constitucionales ynumerosos interventores a lo largo de estas dos décadas.

El desgaste de los canales institucionales, las crisis económicas y el autoritarismo fueron agudizando cada vez más los conflictos sociales. En Tucumán, la preeminencia de la agroindustria azucarera significó que las tensiones sociales se agudizaran, tras las políticas perjudiciales hacia el área, efectuadas por la autodenominada Revolución Libertadora, luegoprofundizadas en los años frondicistas. El momento más drástico llegó cuando la dictadura de Onganía cerró 11 de los 27 ingenios existentes en 1966. Sus consecuencias condujeron a la provincia a una situación de miseria sin precedentes, en la que aún se encontraba cuando retornaron los gobiernos peronistas en 1973. Durante estos años, la represión se materializó con el inicio del Operativo Independencia en febrero de 1975. Así, Tucumán se convirtió en un escenario precursor del terrorismo de Estado (Pucci, R., 2009).

En ese contexto, la crisis de la educación no fue una excepción. Desde fines de los ‘50, al tiempo que la matrícula se expandía, se sufrían fuertes carencias en las escuelas. En este capítulo analizamoscómo la inestabilidad institucional atravesó la cartera educativa con constantes cambiosen el funcionariado, en la normativa y en las propuestas pedagógicas. El discurso internacional de modernización y desarrollo signó al área educativa oficial, postulando objetivos de eficiencia, rendimiento y tecnocraciaque tuvo su ruptura en 1973, cuando, en la breve experiencia democrática, la educación se vio imbuida por las ideas de inclusión social y liberación.

En este proceso se profundizó también la injerencia de los sectores católicos en las políticas educativas y junto a ello el avance del sector privado,de modo que las tensiones con la ley 1420 emergieron en diferentes circunstancias.La racionalización y descentralización educativa fueron propósitos que guiaron a la política oficial y se ensayaron, con mayor o menor éxito, a lo largo del periodo.

Exceden a este trabajo los análisis referidos al nivel universitario, foco de censuras y conflictos durante este recorte temporal, como asítambién lo relativo a la situación de los docentes y sus organizaciones gremiales, tema profundizado en otro capítulo de este libro[1].

La Revolución Libertadora y su voluntad de romper

El 16 de septiembre de 1955 se produjo una rebelión militar que depuso al entonces presidente Perón. Esta acción fue apoyada por varios sectores civiles antiperonistas en nombre del restablecimiento del sistema democrático que habíasido ultrajado, desde 1943, según expresiones de los golpistas. El militar nacionalista y católico Eduardo Lonardi asumió la presidencia provisional, aunque supostura de “ni vencedores ni vencidos” lo obligó a renunciar a los dos meses. Lo reemplazó Pedro E. Aramburu, quien profundizó las medidas en contra del gobierno anterior, continuando con el descrédito de la figura y el régimen de Perón. Actuó también acentuando la represión y persecución de sus adeptos, cuyos ejemplos más claros fueron la intervención de la Confederación General del Trabajo(CGT) y la proscripción del Partido Peronista.

La *Libertadora* sostuvo que el peronismo había engañado a la sociedad argentina con una gran maquinaria propagandística e identificó en el ámbito educativo como uno de los espacios por excelencia en los que había actuado la *tiranía*. De este modo, las acciones en el área tuvieron como primer precepto desandar el camino del peronismo, volviendo a los principios de la escuela de la ley 1420. Sin embargo, como indican algunos estudios recientes, nose puede afirmar que haya existido una ruptura absoluta con la política educativa peronista. “Si reparamos en el diseño institucional, en el funcionamiento de las agencias que componen el sistema educativo y en la organización al interior de las escuelas, podemos encontrar importantes permanencias con la gestión previa” (Petitti, 2014, p-10),

[1]Ramos Ramírez, Antonio, “ATEP y los trabajadores de la educación en Tucumán. Organización y lucha en tiempos de efervescencia social, 1949-1976”.

Indudablemente, y tal como lo hicieron usualmente las nuevas gestiones, la *revolución* se presentó a sí misma como la iniciadora de una nueva política y, para barrer con los vestigios del *régimen depuesto*,se ensayaron varias medidas, como la prohibición del uso de expresiones, imágenes y símbolos que refiriesen a la doctrina elaborada por Perón.

Siguiendo la línea de la política nacional, en Tucumán cambiaron de nombre las calles, paseos y establecimientos públicos que evocaban al destituido presidente o su régimen. En el caso de las escuelas, se restituyeron los nombres que tenían antes del año 1946, de modo que no quedó ningún establecimiento que se denominase *17 de Octubre*, *Eva Perón* o *Evita*, derogando además la disposición según la cual debía llamarse como la ex primera dama a una escuela de cada distrito y a un aula de primer grado de cada escuela.[2]

Estas acciones también se vislumbraron en el ámbito curricular, a través de proscripciones de textos y cambios en los planes de estudio. Para iniciar el periodo lectivo de 1956, el gobierno provincial aprobó una nómina con los textos escolares que se podían utilizar en la provincia, descartando toda la *literatura peronista*y recuperando libros de lectura como *Progreso*, del distinguido pedagogo de principios de siglo Pablo Pizzurno. No podríamos afirmar, sin embargo, que estas modificaciones hayan tenido su correlato en las prácticas y escenas lectoras dentro de las aulas.

Asimismo, una de las primeras disposiciones nacionales que acató Tucumán fue la supresión de la asignatura Cultura Ciudadana. De cualquier modo, al poco tiempo, la *Libertadora*aprovechó las posibilidades de inculcación ideológica que permitía el curriculum escolar, aprobandola incorporación,en los planes de estudio de la escuela primaria, de la escuela para adultos y de la secundaria de todo el país,una materia denominada Educación Democrática. En ella se dejaba ver su filiación a la línea histórica Mayo-Caseros, incluyendo expresamente el estudio del peronismo como la*segunda tiranía*.

Por otro lado, el nuevo gobierno acudió a comisiones investigadoras, expresamente formadas para identificar quiénes habían sido los funcionarios administrativos y docentes vinculados al régimen peronista, con el objetivo de

---

[2]Algunas de ellas fueron: la Escuela *17 de Octubre* pasó a denominarse Paul Groussac; la Escuela de Manualidades *17 de Octubre*, Paula Albarracín de Sarmiento; la Escuela de Sordomudos *Eva Perón*, Próspero García; la Escuela de Readaptación *Eva Perón,* Clotilde Alfonso Doñate; la Escuela de la Ciudad Universitaria *Eva Perón*, Granaderos de San Martín; la Escuela Modelo de Manualidades *Eva Perón*, República Oriental del Uruguay; y la Escuela *Evita*, Diego de Rojas.

reemplazarlos. Y viceversa,el personal cesanteado por razones políticas durante el régimen anterior fue reincorporado, con igual cargo y funciones. Tal como ocurrió en el resto del país, en Tucumánse desplazó a la Inspectora General de Escuelas, acusándola, entre otros malos desempeños, del dictado de circulares de tono político y de haber obligado a inspectores, directores y maestras a concurrir a manifestaciones políticas. Se consideraba que los inspectores habían cumplido roles represores durante el peronismo, asediando a los colegas docentes. Es por esto que la nueva Inspectora General, Emma Rosa Fernández de Moreno Campos, expresaba en su asunción que "nunca más se elevará en sus aulas el coro de la adulación que tanto nos humilló a los maestros argentinos."[3]

La nueva ligazón con el catolicismo llegó con las primeras modificaciones institucionales. El gobierno militar revocó algunos cambios realizados por el peronismo, integrando nuevamente los Ministerios de Justicia y de Educación, tal como estaban antes del año 1949, ubicando a cargo del mismo al intelectual católico Atilio Dell" Oro Maini. En la provincia de Tucumán, la educación estaba en manos del Ministerio de Gobierno, Justicia e Instrucción Pública y, dentro del mismo, de la Subsecretaría de Cultura e Instrucción Pública. La intervención federal colocó como responsables interinos de estas dependencias a Argentino Santos Alonso y Juan Ángel Tito Frías, respectivamente.

Sin embargo, el gobierno provisional de la Revolución Libertadora presentaba en su interior ciertos matices,tanto acerca de cómo proceder con el peronismo, así como respecto al proyecto político futuro. En particular, en materia educativa no lograron constituir un proyecto pedagógico con posibilidades de hegemonía (Spinelli, 2008; Puiggrós, 2003). En general, existía un consenso en la voluntad de alejarse de las políticas unipersonales de Perón, volviendo a la *escuela común* anterior a 1943, la única que permitía a todos educarse por igual. Es decir,muchas de las acciones del régimen se tomaron en nombre de la democratización y descentralización del sistema educativo. Una medida muy importante,avalada en estas justificaciones, fue el restablecimiento del Consejo Nacional de Educación (CNE), creado por la ley 1420 y suprimido bajo la gestión de OscarIvanisevic durante el primer gobierno de Perón. El Consejo se refundó, compuesto por un presidente y seis vocales designados por el Poder Ejecutivo de la Nación (PEN). En apoyo a este posicionamiento ideológico, algunos sectores de la sociedad saludaban la restitución del CNE en la prensa nacional, sosteniendo que, con autarquía y colegiatura, se lograría abrir una *nueva era escolar*. Este

[3] Diario *La Gaceta*, 26 de octubre de 1955.

Consejo fue facultado para transferir escuelas nacionales a las jurisdicciones provinciales, iniciando así un camino que se continuó hasta los años ’70.

En Tucumán, la nueva organización institucional se reflejó, desde fines del año 1955 y en los primeros meses de 1956, en una reforma llevada adelante con bastante celeridad. La intervención había designado como Director General de Enseñanza al profesor Lázaro J. N. Barbieri,quien presidió el proceso reformador declarando públicamente la necesidad de devolver autonomía a los organismos del gobierno escolar y de dar mayor participación al maestro en la administración y dirección de la escuela pública provincial. El director sostenía lasbanderas de la organización democrática, la descentralización en el gobierno yla especialización en la función.[4]La elaboración del anteproyecto estuvo a cargo de una Comisión Central de Reforma de la Educación, conformada por las autoridades de la cartera provincial. Esta realizó una encuesta a los maestros al inicio de su trabajo, consultando sus opiniones sobre algunos de los puntos a reformar y, una vez elaborado el proyecto, lo puso en consideración ante una asamblea de maestros. Fruto de este proceso fueron dos leyes importantes para la educación provincial: la Ley Orgánica de Educacióny la Ley de Escalafón y Estabilidad del Magisterio.

Con respecto a la primera,podemos decir que, dentro de los 92 artículos que la constituían, su principal modificación fue la desaparición de la Subsecretaría de Cultura e Instrucción Pública y de la Dirección de Enseñanzacomo instrumentos centralizadores del gobierno educativo, reemplazándolas por un Consejo de Educación provincial, con autonomía técnico-docente. Este se conformó con un presidente y cuatro vocales (dos designados por el Poder Ejecutivo provincial con acuerdo del Senado, y dos en representación de maestros, elegidos en asambleas de delegados de toda la provincia). Tal organización permitía al ministro de educación jactarse de la coherencia que existía entre una forma de gobierno democrática como condición indispensable para que la escuela lo sea. Por otro lado, el afán descentralizador también justificaba una gran cantidad de consejeros docentes, cargos creados para reemplazar a los inspectores en el control permanente de la labor escolar. Tuvieron por misión orientar técnicamente a directores y maestros, quitándoles la facultad de realizar actuaciones sumariales, las que se transfirieron a un cuerpo especializado con asesoramiento jurídico. Asimismo, un aspecto interesante de esta ley-por los debates que se generaron luego-, fue la prolongación de la obligatoriedad escolar hasta los 16 años de edad.

[4] Sus declaraciones pueden seguirse en Diario *La Gaceta*, entre noviembre de 1955 y junio de 1956.

Por otro lado, la Revolución Libertadora se había iniciado con un clima general de reclamos y conflictos de estudiantes secundarios en todo el país. Desde septiembre de 1955 y hasta 1956, el gobierno provisional aprovechó las demandas de cambio para intervenir gran cantidad de escuelas. En Tucumán, los jóvenes se organizaron en Juntas Estudiantiles y emprendieron medidas de protesta que implicaron huelgas, tomas de los edificios educativos, marchas y proclamas en la prensa. Los colegios secundarios más activos fueron el Colegio Nacional Bartolomé Mitre,en la capital provincial, y un importante movimiento estudiantil en las localidades del sur, iniciado por el Colegio Nacional Nicolás Avellaneda de Aguilares y la Escuela Normal Tte. Julio Roca de Monteros, generalizado en el corto plazo a todas las escuelas de la zona. Las movilizaciones tenían como trasfondo el debate acerca de las participaciones políticas que habían tenido los docentes y directivos de los establecimientos durante el anterior gobierno, generando grupos enfrentados en las demandas, así como apoyos o denostaciones a determinados profesores. Las protestas también generaron tensiones entre los estudiantes y el gobierno interventor ante ciertos excesos policiales, como lo ocurrido en la Escuela Industrial de la Nación, dondelos uniformados forzaron a los estudiantes a levantar la medida de fuerza que sostenían.

Esta convulsión provocó que el ciclo lectivo de 1955 terminase antes de lo previsto, por una resolución ministerial nacional que dispuso que las escuelas secundarias dependientes de nación concluyesen el periodo lectivo el 11 de noviembre. En la provincia, las primeras en suspender las actividades fueron las Escuelas de Manualidades de Concepción y de Villa Alberdi, cuya dirección, en situación muy tensa con las alumnas, dispuso que dejaran de asistir el 31 de octubre. Al año siguiente también se atrasó el inicio de las clases, pero esta vezlas conmociones sociales se mezclaron con una epidemia de poliomielitis que se difundió por el país.

Tecnocracia desarrollista

Expansión escolar y carencias

Los años ’50 implicaron a nivel mundial una serie de transformaciones que repercutieron en nuestro país. En el marco de la llamada Guerra Fría y de la “*lucha contra el comunismo”*, Estados Unidos incrementó su injerencia en la región latinoamericana. Esto implicó, para el área educativa argentina, un acercamiento a propuestas diseñadas por organismos internacionales como la Organización de Estados Americanos (OEA) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura (UNESCO), así como la incorporación de perspectivas

conceptuales y políticas elaboradas por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). En consecuencia, una mirada economicista inundó la educación nacional, atravesándola de discursos de modernización, planificación, eficiencia y desarrollo.

La teoría del desarrollo sostenía la importancia de un planeamiento educativo dentro de las proyecciones modernizadoras de las naciones latinoamericanas y, más aún, se difundió junto a la idea de que era necesaria la inversión en capital humano para lograr un mayor rendimiento económico. Desde esta perspectiva, la educación implicaba la formación de los recursos humanos que mejorarían la productividad del trabajo. Según los diagnósticos internacionales, los países latinoamericanos debían generar un vínculo más estrecho entre la educación formal y el mundo del trabajo.

Las ideas del desarrollismo influenciaron sobre los gobiernos argentinos hasta el año 1973, pero fue el gobierno de Arturo Frondizi (1958-1962) el que mostró más claramente estas orientaciones. El Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE) fue el organismo creado para ocuparse del planeamiento estatal en pos del desarrollo en nuestro país.[5]Dicho organismo nucleaba a un grupo de expertos que sintetizaban el perfil tecnocrático del nuevo modelo, los que cumplirían con tareas científicas y técnicas, neutralizándose sus posicionamientos políticos e ideológicos. Nociones que, obviamente, pretendían también para las escuelas: eficiencia, rendimiento, técnica y desideologización. Desde ese lugar se impulsó la investigación educativa a cargo de pedagogos con aquel perfil, con el objetivo de cuantificar algunas problemáticas del área como ser, principalmente, la deserción escolar. Creían que el instrumento cuantitativo serviría para la denuncia de la situaciónen la que se encontraba la educación argentina y acordaban en que, a través de la planificación, podrían concretar una tarea social (Puiggrós, 2003).

En Tucumán, la llegada de Frondizi a la presidencia implicó un camino holgado para el candidato de la Unión Cívica Radical Intransigente (UCRI), Celestino Gelsi (1957-1960). En su discurso de asunción, Gelsi comentó la situación en la que se encontraba la provincia: con déficit en la prestación de servicios indispensables para la población así como con importantes deudas.[6] Este escenario de crisis acompañará a todo el período. De hecho, tanto las

[5]El sector Educación de este Consejo se organizó bajo el gobierno de Illía (1963-1966). También data de esta gestión el Consejo Federal de Inversiones (CFI), creado para diagnosticar y planear el desarrollo del país.

[6] Compilación ordenada de leyes, decretos y mensajes del periodo constitucional. Vol. II, 1957-1961, pp. 100-102.

intervenciones militares que se hicieron cargo de la provincia después de su periodo de gobierno, como la gestión constitucional del radical Lázaro Barbieri (1963-1966), debieron ocuparse de un panorama social alarmante, con atrasos en los sueldos, déficit presupuestario y despidos.

En el ámbito educativo esta situación se vio reflejada en el empeoramiento de las condiciones, tanto del trabajo docente como de los edificiose insumos de las escuelas. Ya en 1958 los vocales salientes del Consejo General de Educación de la provincia (CGE) manifestaban que se necesitaba una importante inversión para poner en condiciones los locales escolares. Al finalizar su primer año de gobierno, Gelsi reconoció que "las maltrechas finanzas de la Provincia no han permitido encarar con la decisión necesaria el agudo problema que plantea el estado lamentable de la mayoría de los edificios escolares, especialmente los de la campaña."[7] Barbieri, como uno de los ejes de su gobierno, intentó atender esta gran necesidad de la educación provincial, poniendo en marcha una serie de construcciones escolares y múltiples reparaciones y ampliaciones. A su iniciativa se debió el moderno edificio dela Escuela Monteagudo, la Escuela San Cayetano y la Brígido Terán de Los Ralos, entre otras.

La crítica situación económica se reflejaba también en la insuficiente cantidad de personal docente. Esta falta se hizo sentir sobre todo en las escuelas rurales. A inicios de 1959, había 165 grados vacantes en el campo tucumano queno se cubrían por falta de presupuesto. Esta situación acució al gobierno de Gelsi, que tuvo que destinar una partida imprevista para solucionarlo. Pero el problema era todavía más complejo.A nivel nacional se planteó que en las provincias existía una crisis de personal docente diplomado, al tiempo que, paradójicamente, en algunas de las grandes ciudades del país había docentes sin cargo. Para el nivel medio, la prensa tucumana sostenía que "los colegios nacionales, escuelas normales, y de comercio situados en localidades provincianas viven en lucha por mantener cubiertos los planteles de profesores."[8]

Si observamos los números de la educación entre 1955 y 1975 notamos una expansión sostenida del sistema educativo. La población escolar, los establecimientos educativos y la cantidad de docentes se incrementaron en todo el país. En 20 años, el sistema educativo creó 4.200 establecimientos, incorporó a 713.866 alumnos y sumó 101.458 nuevos docentes (Arata y Mariño, 2013, p. 223). En este crecimiento era significativo el rol que tuvo la enseñanza privada, cuya

[7]Diario de sesiones de la Honorable Cámara de Senadores, periodo 1959. Tucumán, 1961, p. 102.
[8]Diario *La Gaceta*, 21 de agosto de 1958.

tasa de crecimiento en el país fue del 84,9%, frente a un 22,2% de la educación oficial (Bravo, 1978).

Uno de los niveles donde el sector privado tomó la iniciativa y puso en disputa las concepciones pedagógicas tecnocráticas fue el nivel preescolar. En estos años, las nociones del psicoanálisis y de la psicología social inundaron el discurso educativo, proponiendo nuevas visiones de la infancia. Esto fue incluido en las propuestas curriculares para el jardín de infantes, en principio, por instituciones privadas laicas. La matrícula del nivel preescolar a nivel nacional se sextuplicó en estas dos décadas (Arata y Mariño, 2013, p. 223). En 1965, había 2.798 jardines de infantes, de los cuales 772 (27,6%) eran nacionales, 940 (33,6%) provinciales, solo 27 (1%) municipales, y la mayor parte, 1059 (37,8%), privados.[9]En nuestra provincia, en 1956se dio una reforma educativa para los jardines de infantes, que evidenciaba cierto reconocimiento por parte del Estado de la necesidad social de brindar educación preescolar a la población, sobre todo cuando se elaboró el primer curriculum oficial para preescolar (Juárez Babiano, 2006).El nivel apareció como categoría de la educación provincial por primera vez en la ley de educación 3007, aprobada el 24 de octubre de 1960, que venía a reemplazar a la ley de educación común de la Revolución Libertadora. Esta fue ampliamente debatida en la legislatura dado que incluía, además, la cláusula de la enseñanza religiosa.[10]Su impactosignificó la construcción de 15 jardines de infantes entre 1960 y 1965 y el aumento de la matrícula en unos 200 niños, tendencia que seguirá en este periodo. Ya en el año 1974, la provincia contaba con 8.128 niños matriculados en 161 jardines (19,8% nacionales; 57,7% provinciales y 21,7% privados) y se abrió ese año el primer jardín de infantes municipal).[11]

En el caso de las escuelas primarias tucumanas, en el año 1958 funcionaban 665, y en 1966, 716. Es decir que, en menos de diez años, se construyeron 51 establecimientos de nivel primario en la provincia. Estos permitieron, junto con las ampliaciones de los edificios ya existentes, que 20.817 niños más asistieran a la escuela durante aquel periodo de tiempo.

Sin embargo, la gran crisis sufrida por nuestra provincia en el año 1966, como veremos más adelante, habría de poner un severo límite a ese crecimiento.

---

[9]Secretaría de Estado de Cultura y Educación. Argentina: la educación en cifras *1958-1967*.

[10]Provincia de Tucumán, Cámara de Diputados de la provincia. Leyes y decretos reglamentarios de interés general, nº 9. Instrucción Pública. 1963.

[11]Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. *Estadísticas de la Educación. Comunicados para la prensa*. Departamento de Estadísticas, 1975, p. 5.

Tucumán es una de las pocas provincias que vio disminuir su población en la década del ’60, de 773.972 a 765.962 habitantes, según lo indica el censo de 1970. Y junto a esta disminución, cayeron los índices educativos (ver tabla), profundizándose las carencias antes descriptas.

Tabla n° 26
Nivel primario en Tucumán

AÑO	1958	1959	1960	1961	1962	1963	1964	1965	1966	1967
Establecimientos	665	665	671	682	675	690	691	692	716	697
Alumnos matricula-dos	135.151	136.910	140.454	142.863	144.000	142.829	145.986	145.528	155.968	150.267
Personal docente	6.040	6.192	6.189	6.655	6.846	7.030	7.041	7.203	7.237	7.200

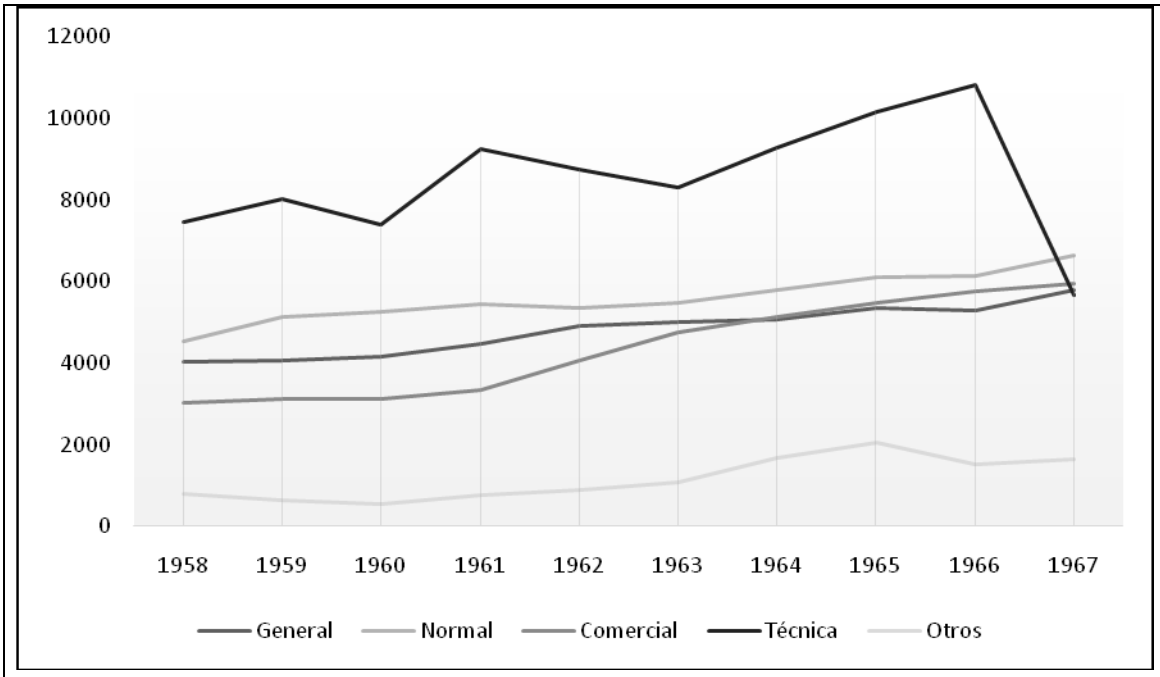
Elaboración propia. Fuente: Secretaría de Estado de Cultura y Educación. Argentina: la educación en cifras *1958-1967*.

Para el caso del nivel medio, si bien su gran crecimiento había sido durante el primer gobierno peronista, la tendencia continuó en los años ’50 y ’60. Durante los primeros años del gobierno de Gelsi se expandió la matrícula en las escuelas normales, principalmente. Y, en los primeros años de la década del ’60, se impulsó especialmente la educación comercial.

Durante el gobierno de Lázaro Barbieri se produjo, en cambio, una mayor expansión de las modalidades técnicas, que, según los datos de la época, fue la orientación más golpeada por la crisis de 1966.En el año 1970, la educación secundaria técnica tenía 6.103 alumnos matriculados en 123 establecimientos, cantidad inferior a la que había tenido durante todo el periodo graficado, excepto el año 1967 que revela una abrupta caída (Ver gráfico 1). Recién hacia 1974 se recuperarán los índices, volviendo a una matrícula similar a la del año 1966, con unos 10.317 alumnos técnicos en 28 establecimientos.[12]

Tabla n°27
Nivel medio. Alumnos matriculados por jurisdicción: Tucumán

[12]Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. *Estadísticas de la Educación. Comunicados para la prensa*. Departamento de Estadísticas, 1975, pp.73, 89, 99.



Elaboración propia según modalidades. Fuente: Secretaría de Estado de Cultura y Educación. Argentina: la educación en cifras *1958-1967*

El plan optimista y racionalizador de aquellos gobiernos perfilaba una época de desarrollo sostenido; lo cual explica la creación de un organismo destinado a regular la educación técnica de manera más ágil, y así, impulsar el proceso de desarrollo industrial. Este proyecto se denominó Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET), que vino a absorber al recientemente organizado Consejo Federal de Enseñanza Técnica. El CONET fue un cuerpo colegiado, autárquico y de representación tripartita (sus vocales eran propuestos por empresarios, trabajadores y docentes técnicos). Las escuelas técnicas del país quedaron a su cargo y dejaron de llamarse *Escuelas Industriales*, *Escuelas fábrica*, *de aprendizaje* o *de Artes y Oficio,* para denominarse en adelante Escuelas Nacionales de Educación Técnica (ENET). Un ejemplo de estos cambios fue la ENET nº 3 de Tucumán, que nació en 1945 como Curso de capacitación obrera, para transformarse luego en la Escuela Fábrica de la Nación nº 34 y, en los ’60, como Escuela Nacional de Educación Técnica, se organizó con la estructura básica que mantuvieron los planes de estudios de las ENET.A pesar de haber sufrido algunos reajustes en los años ’60, la organización de los mismos consistía en dos ciclos de tres años cada uno y distintas especialidades. La jornada escolar se dividía en dos turnos: uno para la enseñanza de las materias teóricas básicas y específicas, y otro,a contraturno, para la enseñanza práctica en talleres. La ENET nº 3, como muchas otras, brindaba además cursos nocturnos de formación en

construcción y en instalación de gas. Su población docente y estudiantil padeció la dispersión física durante muchos años, hasta que lograron que se destinara un edifico público para su funcionamiento durante el gobierno de Lázaro Barbieri, que terminó recién en 1967.[13]

En Tucumán, los funcionarios educativos no dejaron de sostener que la escuela secundaria necesitaba incrementar la enseñanza técnica y científica como rama de la enseñanza media, pues de ella dependía el progreso social y económico del país. En este sentido, además de los convenios emprendidos con el CONET, la provincia se alineó con organismos internacionales como la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y el Banco Interamericano para el Desarrollo (BID), para financiar cursos en el interior de la provincia, vinculados a las diferentes ramas productivas agropecuarias e industriales.

A pesar de los vaivenes mencionados, en el año 1974 en Tucumán existían 7 ENET, con 5.795 alumnos; 3 escuelas Monotécnicas, también dependientes del CONET, con 89 matriculados; 2 escuelas técnicas universitarias que albergaban 660 estudiantes; 10 provinciales, con 2.000 alumnos, y 6 privadas, con 1.700 estudiantes a cargo.

Laica o libre. El avance de la educación privada.

Al panorama desarrollista se sumó un paradigmático debate conocido como *Laica vs. Libre*. Una oposición que enfrentó a los defensores de la universidad pública, gratuita y laica, que bregaban por la ley 1420 y la reforma de 1918, con un sector partidario de la existencia de universidades privadas y confesionales, capaces de expedir títulos de igual validez que las estatales, instituciones que no existían hasta el momento. Los primeros tomaron el nombre de *laica* para denominar a la enseñanza estatal, en oposición al carácter religioso de quienes defendían la enseñanza *libre*.

La disputa comenzó a fines del año 1955, debido a la disposición del ministro Dell' Oro Maini, quien,mediante el Decreto-ley 6.403/55, al tiempo que restauró el gobierno tripartito y la autonomía universitaria, autorizó en su artículo 28la creación de universidades privadas capacitadas para expedir diplomas y títulos habilitantes. Esto instaló el debate en la opinión pública, pues se asoció la iniciativa privada al viejo anhelo de la iglesia católica de impartir educación religiosa en todos los niveles educativos. La libertad de enseñanzaera una lucha

[13] Diario *La Gaceta*, 14 de junio de 1967.

que habían llevado ya las corporaciones eclesiásticas contra los sectores liberales a fines del siglo XIX, en el marco de la construcción del sistema educativo nacional.

La medida generó grandes manifestaciones en todo el país por parte de ambos posicionamientos, trascendiendo al ámbito universitario. Los católicos exigían, además, el restablecimiento de la enseñanza religiosa en las escuelas públicas, posicionándose claramente en contra de la ley 1420, que había dispuesto la laicidad, gratuidad y obligatoriedad de siete años para el sistema educativo. En Tucumán, esta bandera fue levantada por estudiantes secundarios, obreros, organizaciones de padres y docentes ligados a la Iglesia Católica, quienes participaron del debate a través de solicitadas en la prensa y manifestaciones públicas.

En el marco de múltiples argumentaciones de orden moral,sostenían que el Estado debía responder a la opción religiosa de la mayoría de su población.Los Jóvenes de la Acción Católica tucumana, por ejemplo, se manifestaron en contra de la educación laica y de la formación artística, sosteniendo que no eran neutras ideológicamente, sino al contrario, tenían un trasfondo filosófico de agnosticismo, masonería o marxismo. Para ellos, la opción democrática consistía en el establecimiento de la enseñanza religiosa optativa para cada estudiante, que respetaba el derecho de los no católicos, no así la enseñanza laica obligatoria, que era el deseo "de una minoría oscurantista e irrespetuosa del derecho de los padres y de la Iglesia."[14] La Juventud Obrera Católica de Tucumán, por su parte, incluyóargumentos de clase,al sostener que la enseñanza religiosa era también una conquista social de los trabajadores, pues "la escuela laica crea un privilegio a favor de los pudientes, a quienes es fácil conseguir enseñanza religiosa privada para sus hijos, en tanto que los trabajadores en este terreno están desvalidos."[15] La educación religiosa era un reclamo de estudiantes y docentes de colegios privados, pero también de escuelas públicas.

Por otro lado, el sector defensor del laicismo tenía como principales impulsores a los estudiantes universitarios llamados reformistas (en alusión a la reforma universitaria de 1918), quienes consideraban que el Estado debía mantener el monopolio de la enseñanza universitaria. Realizaron numerosas demostraciones para impedir que se reglamentase aquel artículo 28. A lo largo de todo el país formaron Comisiones Pro Enseñanza Laica, con filiales en Tucumán. En respuesta a los católicos, las comisiones sostenían que la educación pública

[14] Diario *La Gaceta*, 20 de abril de 1956.
[15] Diario *La Gaceta*, 11 de diciembre de 1955.

debía estar alejada de los fanatismos religiosos y políticos, y que la libertad de los padres de orientar a sus hijos de forma privada, en sus creencias y tradiciones, solo se respetaría de este modo. Alicia Moreau de Justo, líder del Partido Socialista, mostraba en aquella época las rispideces en la que entraba la alianza antiperonista, realizando una ferviente defensa de la tradición laicista en la educación argentina, argumentando que la libertad para enseñar y aprender sólo podía ser ejercida en instituciones educativas que no respondieran a ningún credo, ni fueran financiadas por capitales privados(Manzano, 2009, p. 127).Tanto laicos como libres se asumían como defensores de la democracia.

Tales conflictos entraron en un *impasse*en mayo de 1956, porque, después de la renuncia del ministro de educación Maini, el gobierno provisional optó por frenar la reglamentación de la medida hasta que se regularizara la situación parlamentaria. Esto sucedió finalmente con las elecciones de febrero de 1958. El presidente electo, Frondizi, colocó en el área educativa al católico Luis Mac Kay, con lo cual se demostraba que la Iglesia no había perdido su espacio como asesora de los gabinetes educativos. Esta designación, además, abrió el camino para reponer al artículo 28 en el centro de la escena política.

El conflicto se reanudó a fines de agosto de 1958 cuando el presidente anunció públicamente que estaban en proceso de hacer efectivo el principio de enseñanza libre, el cual se concretó el 30 de septiembre de 1958. Ese día, a través de la ley 14.557, conocida también como ley Domingorena (por el diputado que la presentó), se derogó el mencionado artículo 28 y aprobó en su reemplazo el siguiente: “La iniciativa privada podrá crear universidades con capacidad para expedir títulos y/o diplomas académicos. La habilitación para el ejercicio profesional será otorgada por el Estado nacional.”

Pero esta decisión política no se adoptó en un contexto calmo. Al contrario, entre los meses de agosto y octubre de 1958 salieron a las calles del país los dos grupos opuestos por esta ley. Se reeditaron las movilizaciones, pero esta vez mucho más fervientes, en las provincias de Buenos Aires, Córdoba, Mar del Plata, Santiago del Estero, Tucumán. Las encabezaronlos integrantes de las diferentes federaciones de estudiantes universitarios, destacándose, por un lado, la Federación Universitaria del Norte(FUN), liderada por *los reformistas* y, por el otro, la Liga de Estudiantes Humanistas.

Pero lo notorio y original de este conflicto fue la masiva participación que tuvieron los estudiantes secundarios.Es preciso considerar que, por un lado, la matricula del nivel medio se había expandido y, por otro, que a diferencia de Buenos Aires y el Litoral, las provincias del norte siempre habían sido más

conservadoras y católicas, lo cual explica la agudeza que tomó el conflicto en la provincia.

En San Miguel de Tucumán, los jóvenes secundarios se habían federado en dos organizaciones, respondiendo a la organización universitaria (la FETES -Federación Tucumana de Estudiantes Secundarios- y la Federación de Estudiantes Humanistas, respectivamente). En general, los colegios dependientes de la Universidad y las escuelas dependientes de la Nación se adhirieron a los reclamos de la FUN, enarbolando banderas moradas. Por su parte, los colegios católicos se alinearon con los colores verdes de los Humanistas. Los estudiantes fueron radicalizando su participación al calor de los acontecimientos, realizando numerosas asambleas, paros y tomas en algunos de los establecimientos.

La prensa siguió con ahínco el día a día de las contiendas estudiantiles. La movilización comenzó en la capital tucumana el día 2 de octubre, cuando estudiantes laicos, en repudio a la nueva reglamentación, tomaron el Colegio Nacional y el Colegio Gymnasium Universitario, decretando un paro de las actividades educativas. Paralelamente, el gobierno provincial emitió un decreto prohibiendo por 30 días todo acto público, con el objetivo de evitar conflictos como los que se venían desatando en otras provincias.[16]

En la madrugada, un grupo de estudiantes libres tomaron la Escuela Normal Juan Bautista Alberdi, mientras los laicos lo hacían en otros colegios de la ciudad. A partir de allí, el centro tucumano vivió episodios tensos y violentos. Cerca de las 7 de la mañana, cuando los estudiantes partidarios de la enseñanza laica advirtieron la toma de la Escuela Normal por sus adversarios, se organizaron y marcharon para desplazarlos y ocupar el edificio. En esta circunstancia, se hicieron presentes efectivos de la policía y una dotación de bomberos con una motobomba. Aproximadamente a las 8 y media de la mañana, por las calles Muñecas y Mendoza se fueron formando grupos de estudiantes que intercambiaban cantos hostiles y se apedreaban con los que se encontraban dentro del edificio. Los estudiantes laicos, resueltos a tomar la escuela, se agruparon y llegaron hasta la puerta de entrada, pero pronto fueron dispersados violentamente por las fuerzas de seguridad. Los disturbios, para esos momentos, se circunscribían, a partir de las 10 de la mañana, a una lucha entre la Guardia de Infantería de la Provincia junto a los bomberos que la contenían con chorros de agua y los jóvenes estudiantes que respondían con piedras y cascotes. El enfrentamiento implicó corridas por la peatonal (Vía Blanca), barricadas de la policía y gases lacrimógenos. Cerca del mediodía, la policía comenzó a reprimir

[16]Diario *La Gaceta*, 2 de octubre de 1958.

violentamente los ataques estudiantiles con cargas de la caballería y disparos al aire. La represión dejó un saldo de varios estudiantes caídos con heridas de bala y algunos detenidos.

Llegado el anochecer,bomberos y policías federalesdesalojaron todos los establecimientos educativos que habían sido tomados por los estudiantes, al tiempo que comenzaban las preguntas sobre las responsabilidades y múltiples expresiones de repudio por los hechos ocurridos.

La gravedad del conflicto se vislumbrabatambién en sus consecuencias. El gobernador interino Arnaldo Ahumada, en una conferencia de prensa realizada ese mismo día, intentó desvincularse de la responsabilidad de la represión, sosteniendo que "la policía tenía prohibición de emplear armas" y que existieron estudiantes infiltrados.[17] De este modo, el peso de lo ocurrido recayó sobre el Jefe de Policía, Juan María Fortassin, quien debió abandonar el cargo inmediatamente.

Pese a los hechos, el gobierno nacional siguió adelante con la medida. La derrota de quienes defendieron la educación pública laica implicó que muchos sectores que apoyaban a Frondizi se alejaran del oficialismo. Esta había sido la acciónmás decidida de los gobiernos desarrollistas por la apertura de la educación al sector privado,lo que Lucrecia Rodrigoconsidera que fue la primera etapa de la descentralización de la educación (Rodrigo, 2006, p. 91).

Esta apertura se completó con la creación de la Inspección General de Enseñanza Universitaria Privada, quedando por primera vez configurado un sistema orgánico de enseñanza privada para todo el país. En la educación media, los colegios privados adquirieron total autonomía respecto de la enseñanza oficial e incorporaron nuevas orientaciones de bachilleratos (Puiggrós, 2003, p.152).

El tecnocratismo autoritario

En 1966 se produjo una nueva irrupción militar que puso a cargo del gobierno nacional al Gral. Juan Carlos Onganía. Su régimen, centralista y autoritario, repudiaba los postulados republicanos y democráticos, al tiempo que sostenía un discurso de modernización económica que fue recibido con beneplácito por diferentes sectores de la sociedad, al menos en un primer momento, pues rápidamente se tradujo en medidas que golpearían duramente a los argentinos.

[17] Diario *La Gaceta*, 3 de octubre de 1958.

La política educativa de este gobierno fue profundamente conservadora. Onganía contó con asesores nacionalistas de derecha que interrumpieron las incipientes experiencias y modalidades pedagógicas democráticas que se habían empezado a implementar en la breve gestión de Illia (Puiggrós, 2003, pp. 155, 156).Desde un primer momento, el gobierno militar intervino las universidades y reprimió duramente al movimiento estudiantil.

Como señaláramos, Tucumán era gobernado por Lázaro Barbieri cuando irrumpió el golpe de Estado. En aquel momento, el mandatario se encontraba en arduas negociaciones con los gremios docentes. Los cargos de magisterio eran insuficientes, los atrasos en el pago de sueldos, los edificios precarios y la amplia deserción escolar eran problemáticas que se arrastraban desde los años ’50 y que se agravaron más aun con las medidas que tomará el régimen militar.

Las medidas de ajuste implementadas para el sector azucarero produjeron el cierre y desmantelamiento de 11 ingenios (un 40% del parque industrial tucumano), provocando una profunda desestructuración socioeconómica. La crisis en la que sucumbió la provincia involucraba la destrucción de más de 50.000 puestos de trabajo y el consecuente éxodo de más de 200.000 tucumanos. Fue una verdadera catástrofe demográfica para la provincia (Pucci, 2009).

Esta crisis representó mucho más que el cierre fabril, pues implicópara las familias obrerasla pérdida de la vida misma *(*Pucci, 2009).Un ejemplo de la magnitud de la calamidad fuela situación que se vivió en la Escuela nº113, ubicada en la denominada *curva de Los Vega*. Esta escuela, fundada a principios de siglo XX, vio decaer su edificio con el paso del tiempo hasta llegar,en la década del ’60,a una situación de inminente derrumbe. La población escolar de la institución estaba conformada por los hijos de los trabajadores del ingenio San José, víctima del *cerrojazo* de Onganía. “Los niños de esta zona cargan con el problema del ingenio cerrado. En muchas casas, comen una vez por día…”, expresaba el entonces director del establecimiento. El gobierno interventor, ciego ante las consecuencias de la *racionalización*, atinó a otorgar vagones de trolebuses inutilizados para convertirlos en aulas, prolongando la agonía, ante las demandas de evitar el cierre definitivo de la escuela. “¿Cómo vamos a hablar de cambios en la estructura escolar si nadie sabe qué va a pasar aquí el año próximo?” interrogaba preocupados los docentes.[18]Con el cierre de los ingenios, el ausentismo escolar en la provincia llegó a un 80% (Rosenzvaig, 2011, p. 90).

[18] Diario *La Gaceta*, 09 de diciembre de 1970.

La contrapartida de ladecadencia fue la protesta del pueblo en las calles.El movimiento obrero se organizó en defensa de sus fuentes de trabajo, movilizando a otros sectores sociales como ser los estudiantes y docentes, quienes se convirtieron en actores centrales de la lucha. Entre 1969 y 1972 se llevaron adelante en la provincia protestas masivas contra la dictadura, denominadas Tucumanazos[19], en consonancia con múltiples levantamientos en el resto del país. En el Congreso Nacional de Educación, en octubre de 1970, la voz del maestro Isauro Arancibia no dejaba de resonar: “no hay maestro cierto y auténtico si no trabaja por la liberación de los pueblos” (Rosenzvaig, 2011, p. 90).

Figura 15

Padres y vecinos colocan piedra basal para construcción del edificio de la Escuela n° 256 de El Colmenar. Año: 1967

En el ámbito educativo, la dictadura seguía ubicándose dentro de un imaginario desarrollista, profundizando el proyecto tecnocrático de sus antecesores. Sin embargo, podríamos decir que ajustó de manera todavía más autoritaria las medidas racionalizadoras, fundándose en que la educación se encontraba atrasada para los requerimientos de la modernización e industrialización del país.Los cambios destinados a *“racionalizar”* la organización

[19] Este tema es analizado en el libro de Nassif, Silvia (2012) Tucumanazos. Una huella histórica de luchas populares 1969-1972. Instituto de Investigaciones Históricas Ramón Leoni Punto. Facultad de Filosofía y Letras, UNT.

administrativa no sehicieron esperar.Entre otras medidas, el gobierno jerarquizó el área de planeamiento subiendo de rango al CONADE. Los ministerios fueron reducidos de ocho a cinco, y el de Educación descendió al nivel de Secretaría hasta 1969, cuando pasó a ser Ministerio de Cultura y Educación (Rodríguez, 2013).

Figura 16

Deplorables condiciones edilicias de la Escuela n° 113, Tafí Viejo. Año:1970.
Fotografías gentileza archivo Diari09:08 p.m. 30/03/2017o La Gaceta.

Los cuatro secretarios de Estado y Cultura de la Nación que ocuparon la cartera educativa durante la dictadura sostuvieron aquel norte, implementando reformas que, con mayor o menor éxito, socavaban la continuidad de la ley 1420. Asimismo, contaron con el apoyo de los ministros de educación de las provincias, quienes legitimaban sus propuestas periódicamente en las denominadas Reuniones de Ministros.

Los pasos definidos para concretar la descentralización de los servicios educativos, luego de un arbitrario intento en 1962 que no se concretó, comenzaron a darse entre 1968 y 1969. Esto puede verse con el anteproyecto de Ley Orgánica de Educación que presentó el secretarioJosé Astigueta, de extracción católica. Al exhibir su propuesta a los ministros provinciales en 1968, declaraba que “estamos en un proceso de transformación y modernización que se propuso la Revolución Argentina con la finalidad de consolidar la unidad nacional. La política educativa es

un ataque frontal a las deficiencias, es una racionalización de recursos humanos, físicos y financieros para satisfacer los requerimientos más apremiantes del proceso de desarrollo, de modernización y de cambio social."[20] Con este fundamento,se propuso ejecutar una transferencia de las escuelas primarias nacionales a las provincias,disminuyendo la escuela elemental. La obligatoriedad de la educación se reduciría a cinco años y se incorporaría un nivel intermedio de cuatro años de duración.

El anteproyecto fue apoyado en una Reunión Nacional de Ministros, donde las provincias solicitaron especificaciones para estimar los costos de la operación,sugiriendo que se debían respetar las circunstancias de cada una a la hora de transferir las escuelas. El tucumano que había asistido a los debates fue el entonces ministro de gobierno Ramón Gamboa, cursillista condescendiente con la línea nacional, quien remarcó en aquella ocasión que el traspaso debía hacerse de modo gradual, comenzando con los establecimientos primarios, luego con los Centros de Alfabetización, para concluir con las escuelas de Ciclo Medio. Debido a que los fondos para la financiación de los servicios educativos provenían de la coparticipación federal, el ministro tucumano se cuidaba al remarcar la necesidad de una financiación total. Onganía ratificó en ese momento el traspaso de 680 escuelas primarias nacionales a las provincias de Buenos Aires, Río Negro y La Rioja (Rodrigo, 2006, p. 92), aunque el proyecto general fue rechazado por el CONADE y por funcionarios católicos y no católicos, además de ser muy criticado por numerosos sectores de la sociedad. Los docentes iniciaron campañas de oposición en las que participaron los gremios tucumanos, señalando que una reforma de ese tipo resultaba inaudita ante el grave estado económico en que se encontraban las provincias.[21]

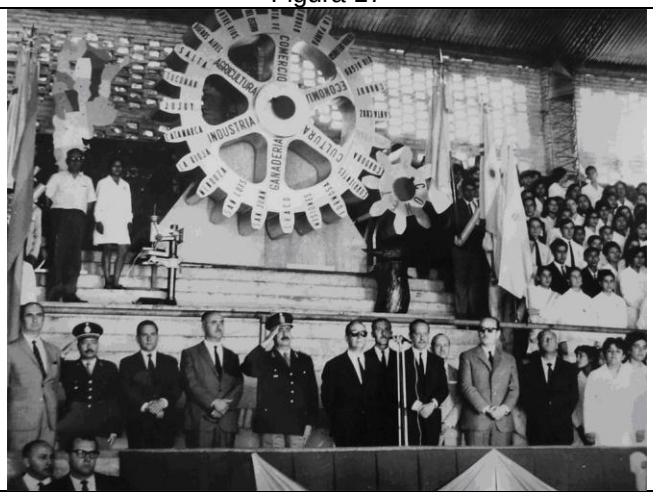
A fines de 1968, el Ministro Astigueta diseñó el *Anteproyecto de Reforma del Sistema Educativo*, conocido como la *Reforma Educativa*, también de corte desarrollista. Consistía en una síntesis del proyecto anterior pero manteniendo la continuidad con la ley 1420, que garantizaba la escolaridad obligatoria desde los 6 hasta los 14 años. Su reestructura se enmarcaba en un nivelpreprimario de 2 años; un nivel elemental obligatorio de 5 años; un nivel intermedio de 4 años también obligatorio; un nivel medio de 3 años y un nivel superior de duración variable. Los pedagogos consideraban que la escuela intermedia implicaría una formación práctica, habilitante para el mundo del trabajo, para aquellos que no desearan o no pudieran continuar sus estudios. Según Puiggrós (2003:158),fue

[20]Diario *La Gaceta*, 8 de septiembre de 1968.
[21] Diario *Noticias*, 26 de octubre de 1968.

una reforma tecnocrática pues solo se ocupaba de cambios formales, sin hacerse cargo del verdadero problema de la educación de la época, que era la deserción escolar. Si bien los conflictos tras el proyecto llevaron a la renuncia de Astigueta, el nuevo ministro Dardo Pérez Gilhou instauró la escuela intermedia en la Capital Federal y en las provincias de Buenos Aires, Entre Ríos, Santa Fe y San Luis.

En Tucumán, el entonces gobernador interventor, Roberto Avellaneda, doblegó la apuesta racionalizadora con la medida de unificación de direcciones en las escuelas de la provincia, disponiendo que existiese solo un director por escuela. Tal medida, en el marco de la reforma, debió ser suspendida después de haber iniciado los concursos correspondientes entre los dos o tres directores que existían de hecho en cada escuela primaria, debido a la gran intranquilidad que generó en el colectivo docente. Por otro lado, Avellaneda y su sucesor, el Cnel. José A. Nanclares,afrontaron una reforma tras la cual, por primera vez en la provincia, funcionaron establecimientos de doble escolaridad de orientación práctica, en lo agropecuario y en lo técnico. El 25 de abril de 1969, por ejemplo, las autoridades del INTA aprobaron un decreto para la creación de una Escuela Granja en Marapa, localidad cercana a Juan B. Alberdi.

Figura 17



Acto inauguración de la Semana de la Educación Técnica. En la foto, el Presidente del CONET, Prof. César García; el Secretario de Educación provincial, Orlando Lázaro; el Vicepresidente de Ferrocarriles Argentinos, General Tomás Caballero, y el Presidente del Consejo Nacional de Educación, Luis Silva,[23]12 de noviembre de 1969.

[23]Diario *La Gaceta*, 12 de noviembre de 1969.

Nanclares y el Prof. Orlando Lázaro, como secretario de Educación y Cultura, planificaron el afianzamiento de la reforma educativa, con la perspectiva de evaluar sus resultados en el trienio 1970-1972. El plan incluía la implementación de nuevas experiencias piloto en escuelas rurales, coordinaciones con el CONET y modificaciones en el área psicopedagógica, entre otros aspectos. Asimismo, desarrolló un extenso plan para disminuir el déficit edilicio en la provincia.[24]

Respecto a los debates sobre las transferencias,una nueva etapa se abrió en el año 1970, bajo la gestión nacionaldel ministroJosé Cantini, momento en que las provincias aprobaron la realización de un traspaso decarácter gradual,modificando asimismo el sistema de coparticipación federal de impuestos. Sin embargo, la ley que resultó de este acuerdo no contemplaba el financiamiento adicional que cada gobierno jurisdiccional tendría que afrontar. Para las provincias más pobres, como Tucumán, donde incluso había más escuelas nacionales que provinciales, la situación se tornaba crítica. Por el artículo 15 se derogaba además la Ley Laínez de 1905, con la cual el Estado nacional había fundado escuelas primarias en las provincias del país.[25]Nanclares, que había considerado en su plan trienal de gobierno la transferencia de escuelas nacionales como una meta para concretar en los años 1971 y 1972, no estará para cumplirla.

En esta línea de acción, en 1971, la dictadura creó el Consejo Federal de Educación (CFE), constituido por los ministros de Educación de las distintas provincias y facultado para llevar a cabo las transferencias mediante convenios bilaterales. Estas disposiciones también generaron mucho revueloen la provincia, a cargo del interventor Imbaud. Los docentes conformaron una Junta Coordinadora para defender a los Maestros Laínez y a las escuelas dependientes del Consejo Nacional de Educación.

Por otro lado, retomando algunos puntos de la reforma Astigueta, se terminaron de diseñar los planes de estudio para el profesorado del ciclo intermedio.En Tucumán, el nuevo programa de escuelas intermedias había sido aplicado progresivamente en 40 escuelas de la provincia.[26]

---

[24] Provincia de Tucumán. Plan Trienal de Gobierno 1970-1972, tomo 1,pp. 103-122.
[25] Este tema es tratado en el capítulo 2 de este libro.
[26]Implementaron el nivel intermedio las siguientes escuelas tucumanas: en la Capital las escuelas 240; 256; 295; 372; en Burruyacú la 152; en Cruz Alta la 287 y 330; en Chicligasta las escuelas 98; 115; 155; 163; 383 y 387;en Famaillá la251 y 257;en Graneros la 71; 172 y 244; en Leales la 27, 156 y 381;en Monteros las escuelas 14, 29, 201, 230 y 361;en Rio Chico la 26, 137, 305, 382 y 384;en Trancas la 8 y 44. (*La Gaceta*, 16 de octubre de 1970).

La reforma había establecido, con el argumento de la profesionalización de los docentes, la supresión de las escuelas normales como formadoras de magisterio, reemplazándolas por Institutos de Formación Docente que darían una formación terciaria de maestros en cada uno de los niveles del área educativa. Fue una de las medidas que se llevó adelante suspendiendo definitivamente la inscripción al ciclo de Magisterio de las Escuelas Normales, a través del decreto del PEN nº 8051 (solo quienes iban a terminar sus estudios en 1969 pudieron hacerlo). De este modo, fueron esos Institutos de Perfeccionamiento los que se prepararon para dictar los cursos destinados a los docentes de la novel escuela intermedia.[27]

En la provincia de Tucumán regía la ley provincial 3472 desde 1967, con la que se había creado un Instituto de Perfeccionamiento Docente. A partir de la reforma de 1968, esta institución se sumó a las modificaciones y en 1971 comenzó con el dictado del Profesorado de nivel elemental. Su curriculum sustituyó las tradicionales funciones que, en la capital tucumana,desempeñaba hasta entonces la Escuela Normal Juan Bautista Alberdi. Esta última, fundada en 1875, fue la segunda formadora de maestros del país. Pero con la instauración de los profesorados, su enseñanza se dividió en tres ciclos (elemental, intermedio y medio) que comenzaron a funcionar progresivamente, convirtiéndose en un Instituto de Bachillerato. Desde el punto de vista organizacional y pedagógico, la medida fue muy resistida por el entonces Rector de la institución, Eduardo Luis Salinas.

Muchos sectores de la sociedad argentina siguieron defendiendo firmemente los principios de la Ley 1420. En ese contexto, Cantini renunció y al nuevo ministro Gustavo Malek no le quedaron más alternativas que suspender la reforma. De cualquier modo, se mantuvieron las medidas referidas a la formación del magisterio y aquellas transferencias efectivamente realizadas.

Del desarrollismo a la liberación. Un proceso trunco.

A partir de las protestas populares contra la dictadura de Onganíade 1969, las tensiones entre las distintas fuerzas políticas e ideológicas no dejaron de agudizarse. Esto se reflejaba en la creciente violencia política esgrimida por el Estado, que profundizó sus acciones represivas, como así también por la creciente radicalización política evidenciada en los grupos de guerrilla urbana y rural. En

[27]Diario *La Gaceta*, 5 de marzo de 1970.

1973, después de casi dos décadas de proscripción del peronismo, Héctor Cámporaasumió la presidencia de la Nación. Su mandato fue muy breve, pero se dio en un momento de movilización generalizada y tuvo como actores principales a la juventud, algunos sectores del sindicalismo y de los intelectuales ligados a la modernización desarrollista (Svampa, 2003). Muchos de estos se veían atraídos por las posiciones transformadoras que proponía el nuevo bloque de poder.

En Tucumán, el peronismo volvió de la mano de Amado Juri, quien fue elegido gobernador en 1973. La provincia todavía no había podido levantarse de las miserias producidas durante el onganiato, lo que no llegará a solucionarse tampoco en esta breve y trunca experiencia democrática.

El panorama tucumano no era alentador. "Existía un déficit habitacional de 71.469 viviendas, 32.600 de ellas en el campo. (…) La tasa de analfabetismo de la provincia ascendía al 13 %, y la educación primaria presentaba un 72 % de deserción hasta séptimo grado, con un 25 % de los niños en edad escolar que no ingresaban jamás a las aulas, mientras que el 80 % de las escuelas se encontraba en estado deplorable" (Pucci, 2012, p. 467).En su discurso de asunción, el nuevo gobernador afirmó que los gobiernos predecesores habían perpetuado un verdadero crimen a la niñez tucumana, desatendiendo el plan de obras escolares iniciado por Perón.[28]

En semejante escenario provincial, la Secretaria de Estado, Educación y Cultura, por disposición del poder ejecutivo provincial, puso en marcha a fines de 1973 un plan de emergencia para la educación, a partir del cual se realizaron estudios sobre la realidad educativa elaborando un diagnóstico preciso.Juri, siguiendo la línea nacional,formuló un Plan Trienal educativo para Tucumán (1974-76). Sus objetivos eran, por un lado, el fortalecimiento del nivel primario, mejorando la infraestructura edilicia para asegurar la permanencia y promoción de los alumnos. Por otro lado, seguía siendo un eje en la agenda política la creación de escuelas técnicas destinadas a capacitar a los alumnos para el mundo del trabajo. Su implementación requería un trabajo conjunto entre el entonces ministro tucumano, Héctor Carrizo, y el área de Materiales y Construcciones Escolares.

Algunas de las pocas modificaciones que se concretaron en el área en el año 1974, fueron la creación de una Escuela de Administración Ferroviaria, que otorgaría el título de técnico en Administración ferroviaria; la expansión de la carrera terciaria de Profesorado en Jardín de Infantes, en escuelas de magisterio de la capital y del sur de la provincia; así como un impulso a la explotación

[28] Diario de Sesiones. Honorable Cámara de Senadores, Tucumán. Periodo 1973, p. 18.

turística tucumana que tuvo su correlato en la disposición de la enseñanza obligatoria de turismo en las escuelas primarias provinciales. En esta época también se dio el primer paso para la concreción de los anhelos de Manuel Belgrano, con la disposición oficial para la creación de la Escuela de la Patria, de jornada completa, con promoción comunitaria y orientación prevocacional.[29]

Pero la transferencia educativa tampoco logró concretarse en este periodo para la provincia de Tucumán; solo concluyó con eltraspaso de los establecimientos a la provincia de Santa Cruz, proceso que ya se había iniciadoa principios de los ‘60.

Por otro lado, los grandes cambios que habían sacudido al mundo de posguerra, como ser la descolonización de los países del tercer mundo, la guerra de Vietnam, la revolución cubana de 1959, los cambios en el mundo de la Iglesia y el surgimiento de los movimientos juveniles, enmarcaron las renovaciones pedagógicas latinoamericanas, que en Argentina se orientaron a la críticade la hegemonía desarrollista desde los años ’60.

Desde Brasil, el pedagogo Paulo Freire lideró un movimiento educativo que reposicionaba al sujeto de la educación como un ser activo, crítico e histórico. Partiendo de sus experiencias de alfabetización de obreros, sostuvo a la educación como una práctica de concientización y liberación y, por lo tanto, de trasformación de la realidad.

En Argentina, el ministerio de Jorge Taiana reflejó una pedagogía nacionalista y popular, influenciada por las ideas freireanas. Esta tendencia,si bien no pudo llevarse a la práctica en todas las áreas de la formación, logró concretar algunas experiencias en la educación de adultos.

Ya durante la experiencia democratizadora del presidente Illia (1963-1966) se había comenzado con un Programa Intensivo de Alfabetización y Educación de Adultos, siguiendo las líneas planteadas por la UNESCO. Se trataba de la primera campaña de alfabetización masiva organizada desde el Estado Nacional. Esta experiencia implicó la articulación de discursos que contenían elementos desarrollistas, con discursos católicos y normalistas tradicionales. Para aquellos gobiernos, para alcanzar la modernización del país se requería, tal como vimos, reducirel índice de analfabetismo,entendiendo en esa clave a la alfabetización de adultos. La Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA) había sido creada en 1968 con aquel fin, presidida por grupos de orientación católica. Sus

[29] Ley nº 4402, 30 de julio de 1975.

bases eran las ideas de Educación Permanente, con influencia de los lineamientos de la UNESCO y la OEA (Rodríguez, 2003).

En los 70`, en cambio, la experiencia peronista planteó una imaginación pedagógica incluyente (Arata y Mariño, 2013), en la que, a partir de la incapacidad de los gobiernos anteriores para concretar la idealizada educación común, era necesario atender la alfabetización, pero ligada a la integración de los adultos en la sociedad. Las "*Bases para una política educativa de adultos"* fueel documento oficial que guiaba el trabajo de la DINEA, recuperando los conceptos básicos del peronismo y proponiendo la inclusión de la clase trabajadora a partir de la concientización de los oprimidos. El sujeto pasaba a concebirse como un sujeto protagónico, cuya experiencia resultaba fundamental para el aprendizaje. La Campaña de Reactivación Educativa de Adultos(CREAR) fue el marco en el que se abrieron centros de alfabetización y educación básica en todo el país.

En Tucumán, en el año 1973 había 7.145 adultos matriculados en los 245 centros educativos de nivel primario. Esto significaba cerca de 2.100 alumnos más que el año anterior, y más de 50 nuevos establecimientos alfabetizadores.[30]

Pero el clima de época mostraba la concreción de otros espacios que surgían desde el sector de la iglesia católica influenciado por la Teología de la Liberación. Uno de estos fue Instituto de Cultura Popular (INCUPO), organización civil sin fines de lucro, creado en 1970 por iniciativa de obispos y laicos del noroeste argentino, y desde entonces desarrollaba programas educativos para adultos.Muchos curas tucumanos ubicados en esta línea progresista venían luchando junto a las organizaciones vecinales y gremiales en pos del mejoramiento social.

Su propuesta implicaba la organización de radios educativas alfabetizadoras, que nacieron más ligadas a un objetivo alfabetizador, pero pronto fueron erigiéndose como herramientas comunicativas y educativas dentro de una estrategia mayor, emancipadora. En la búsqueda de que los adultos *tomen la palabra*, influenciados por las ideas de Freire, se utilizó la educación popular como herramienta de liberación, a través de la radio. Hasta su interrupción en 1976,estableció algunos Centros Radiofónicos de Alfabetización, participativos y críticos de la realidad.

Dichas experiencias fueron realizadas en territorios marginales y rurales de distintos lugares del país. En Tucumán, a partir de julio de 1973, se realizaron

[30]Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. *Estadísticas de la Educación. Comunicados para la prensa*. Departamento de Estadísticas, 1975,pp. 101-103.

encuentros en la localidad de Raco, consiguiendo poner al aireun programa de alfabetización a través de LV12, radio Independencia. El programa educativo, preparado por técnicos- docentes nacionales, contenía materias como Alfabeto, Economía e Higiene. Más aún, en 1975, el Ministerio de Educación de la provincia firmó convenios con el Instituto de Cultura Popular para poner en ejecución programas de alfabetización, transmitiendo diariamente clases radiales de educación radiofónicas.

Pero ninguno de estos proyectos llegóa cumplir su ciclo. Si bien en estos años lograron ensayarse numerosas experiencias de encuentro y participación en educación, de militancia y organización, como lo refleja la conformación de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) a nivel nacional, o las múltiples manifestaciones artísticas y culturales que enriquecían los centros educativos, el proceso quedó interrumpido cuando, después de la muerte de Perón, asumió el gobierno Estela Martínez. La presidenta comenzó un claro desmantelamiento de lo proyectado desde 1973, como lo demuestra el cese de muchos programas de la DINEA, el apartamiento del ministro Taiana y el advenimiento a la cartera educativa de una segunda gestión de OscarIvanisevic. Este comenzó con operaciones de persecución en el área con el objetivo de "*sanearla de la infiltración comunista*." Era un preludio de los tiempos que venían.

Tucumán fue el ojo de la tormenta. En 1975, con la excusa de un peligroso accionar de la guerrilla rural, se concretó el denominadoOperativo Independencia. El Ejército comenzó a desplegarse en la provincia, ocupando un territorio que las organizaciones guerrilleras nunca habían controlado, escasas en número y fuerza. El operativo justificó así sus acciones represivas e inauguró la faz clandestina de la coacción, creando los primeros centros clandestinos de detención del país, anticipo del horror que vendría después del Golpe de Estado de 1976.

Si durante el periodo que caracterizamos en este capítulo, la educación pública y sus actores habían dado batalla a numerosas dificultades, después de 1976 se avecinaba un oscuro y doloroso proceso que, signado por el más brutal autoritarismo, los afectaría ferozmente.

Fuentes

Archivo de la Honorable Legislatura de la Provincia de Tucumán:

Diario de sesiones de la honorable cámara de senadores:

Gobernadores Celestino Gelsi (1958-1962), Lázaro J. N. Barbieri

(1963-1966) y Amado N. Juri (1973-1976).

Provincia de Tucumán, Cámara de Diputados de la provincia. Leyes y decretos reglamentarios de interés general, nº 9. Instrucción Pública. 1963.

Biblioteca de Planeamiento integral de la Educación, Ministerio de Educación de la Provincia:

Provincia de Tucumán, Plan trienal de gobierno 1970 – 1972. Tomo I.

Centro de Documentación e Información Educativa de la provincia de Tucumán:

Serie Normativa del Centro de Documentación e Información Educativa. Legislación Provincial 1966-1973, Tucumán, 1974.

Serie Normativa del Centro de Documentación e Información Educativa. Legislación Educativa Provincial 1973-1976. Anexo I. Tucumán, 1976.

Censos y estadísticas oficiales:

Argentina: la educación en cifras, 1958-1967. Secretaría de Estado de Cultura y Educación, Poder Ejecutivo Nacional.

Censo nacional de población, 1960.

Estadísticas de la educación: comunicados para la prensa. Departamento de estadística, Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires, 1975.

Diarios provinciales

Diario *La Gaceta*, Tucumán, 1955-1975

Diario *Noticias,* Tucumán, 1968.

Bibliografía

ARATA, Nicolás y MARIÑO, Marcelo, *La Educación Argentina. Una Historia en 12 lecciones,* Ed. Novedades Educativas, Buenos Aires*,* 2013.

BRAVO, Héctor, "Participación de sector educativo privado en el servicio educativo nacional", *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*. Vol.6, núm., 26, Buenos Aires, 1978. p. 19-32.

GUDELEVICIUS, Mariana, "La actuación política de los docentes primarios durante la "Revolución Argentina". Un análisis sobre características y alcances de la protesta gremial entre 1968 y 1972", *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, núm. 11. http://nuevomundo.revues.org/61103, puesto en línea el 31/03/2011, consultado el 19/11/2016.

JUÁREZ BABIANO, María del Milagro, "La Organización Curricular de los Jardines de Infantes de Tucumán entre 1955-1970", Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación, UNT, inédita, 2006.

LICHTMAJER, Leandro, "Laicos vs Libres: El conflicto de 1958 en torno a la educación privada. Una aproximación a partir del Gymnasium de la UNT",*Actas del Primer Congreso sobre Historia de la Universidad Nacional de Tucumán,* ediciones del Rectorado, UNT, Tucumán, 2006.

MANZANO, Valeria, "Las batallas de los 'laicos': Movilización estudiantil en Buenos Aires, septiembre-octubre de 1958", *Boletín de Historia Argentina y Americana "Dr. Emilio Ravignani"*, Tercera serie, núm. 31, Buenos Aires, 2009 p. 123 – 150.

PETITTI, Eva Mara. "La educación primaria en tiempos de la `Revolución Libertadora`: el caso de la provincia de Buenos Aires (1955-1958)". *Quinto sol* [online]. vol.18, n.1, 2014. http://www.scielo.org.ar, consultado el 20/01/2017.

PINEAU, P. *Sindicatos, Estado y Educación técnica (1936-1968)*. CEAL, Buenos Aires, 1991.

PUCCI R. *Historia de la destrucción de una provincia. Tucumán 1966*. Ediciones del Pago Chico, Buenos Aires, 2007.

---------- "Tucumán, 1975. La guerrilla y el terrorismo de Estado antes del golpe militar" en Bonano, L. y Pucci, R. (comps) *Autoritarismo y Dictadura en Tucumán*, Catálogos, Buenos Aires, 2009.

----------"Tucumán entre Dos Operativos Militares (1966-1976)" en Bravo, María Celia,*Historia Contemporánea de las provincias del NOA (1930-2001)*,

Tomo II,Editorial científica universitaria de la Universidad Nacional de Catamarca, Catamarca, 2012.

PUIGGRÓS, Adriana, *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983), Historia de la Educación Argentina,* tomo VIII, Galerna, Buenos Aires, 1997.

----------*Qué pasó en la educación: breve historia desde la conquista hasta el presente*, Galerna,Buenos Aires, 2003.

RODRIGO, Lucrecia, "La política de descentralización educativa de los 90", *Revista Complutense de educación*, Vol. 17, núm.1, Madrid, 2006, p.89-100.

RODRIGUEZ, Laura Graciela, "Los católicos desarrollistas en Argentina. Educación y planeamiento en los años de 1960" *Diálogos - Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-GraduaçãoemHistória* [en línea], n.17, Enero-Abril2013,http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305528853007, Consultado el 08/10/2016.

ROSENZVAIG, Eduardo, *La oruga sobre el pizarrón*, Cartago, Buenos Aires, 2011.

RUIZ, Guillermo; MUINOS, Claudia; RUIZ, María y SCHOO, Susana. "La estructura académica del sistema educativo transformada: la impronta del peronismo". *Anuario de investigación,*vol.16, 2009,p. 265-276.

SPINELLI, Estela, "La desperonización. Una estrategia política de amplio alcance (1955-1958)". Enhttp://historiapolitica.com/biblioteca. 2008.

SVAMPA, Maristella, "El Populismo Imposible y sus actores (1973-1976)" en JAMES, Daniel (Dir.) *Nueva Historia Argentina 1955-1976,* Tomo IX, Sudamericana,Buenos Aires, 2003.

Fuentes

Archivo de la Honorable Legislatura de la Provincia de Tucumán:

Diario de sesiones de la honorable cámara de senadores:

Gobernadores Celestino Gelsi (1958-1962), Lázaro J. N. Barbieri

(1963-1966) y Amado N. Juri (1973-1976).

Provincia de Tucumán, Cámara de Diputados de la provincia. Leyes y decretos reglamentarios de interés general, nº 9. Instrucción Pública. 1963.

Biblioteca de Planeamiento integral de la Educación, Ministerio de Educación de la Provincia:

Provincia de Tucumán, Plan trienal de gobierno 1970 – 1972. Tomo I.

Centro de Documentación e Información Educativa de la provincia de Tucumán:

Serie Normativa del Centro de Documentación e Información Educativa. Legislación Provincial 1966-1973, Tucumán, 1974.

Serie Normativa del Centro de Documentación e Información Educativa. Legislación Educativa Provincial 1973-1976. Anexo I. Tucumán, 1976.

Censos y estadísticas oficiales:

Argentina: la educación en cifras, 1958-1967. Secretaría de Estado de Cultura y Educación, Poder Ejecutivo Nacional.

Censo nacional de población, 1960.

Estadísticas de la educación: comunicados para la prensa. Departamento de estadística, Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires, 1975.

Diarios provinciales

Diario *La Gaceta*, Tucumán, 1955-1975

Diario *Noticias,* Tucumán, 1968.

CAPITULO 8

EDUCACION Y DICTADURA EN TUCUMAN 1976-1983

Introducción

En este capítulo vamos a revisar la actuación de la última Dictadura Militar en Tucumán en relación con la educación. Esta dictadura tuvo matices particulares en la medida en que la provincia fue una antesala del golpe de estado y de la represión con el Operativo Independencia, cuando en democracia el gobierno peronista nacional decretó el aniquilamiento de la subversión. El proyecto golpista exigía el disciplinamiento social tras los valores tradicionales en una sociedad movilizada y con un amplio consenso peronista. Sus instrumentos fueron la violencia de las desapariciones, el control ideológico y de los medios de comunicación, la burocratización de la actividad educativa y la construcción de una hegemonía consensuada con la derecha tradicional y conservadora local

La educación fue un vehículo privilegiado de este proyecto genocida puesto que le permitió construir una burocracia que legitimaba su accionar a la vez que imponía su impronta ideológica y ritualizaba las relaciones y saberes educativos bajo un nacionalismo religioso y fundamentalista. La riqueza de la temática se contrapone con las dificultades de fuentes y archivos, producto no sólo de la destrucción de pruebas de la misma dictadura sino también del tiempo y de las prácticas comunes en instituciones que tienen poca tradición archivística o que carecen de la infraestructura necesaria para su resguardo.

Nos proponemos abordar la educación en la última dictadura a partir de la imposición de una legitimidad de facto, y con ello la creación de su aparato burocrático. Esta constitución de su propio cuerpo técnico, a la vez que destruía la carrera administrativa profesional, consolidaba la imposición de una impronta ideológica cargada de los valores tradicionales y cristianos que legitimaban el nacionalismo del que se decían guardianes. En su diagnóstico sobre la crisis y la amenaza que constituía una sociedad enferma de política y participación democrática, infiltrada por el marxismo internacional, instituyó un modelo de destrucción social cuyos instrumentos, además del terrorismo de Estado fueron las políticas educativas y culturales que le permitirían crear nuevos sentidos sociales, forjar una legitimidad y una memoria que les otorgaría impunidad.

La censura, el fortalecimiento de la esfera privada y la política de transferencia de escuelas primarias, el control de contenidos, la reglamentación

autoritaria, la intervención a los gremios y el avasallamiento de los derechos básicos fueron las herramientas utilizadas en su camino.

Tucumán, centro de la violencia y la represión

> *...la guerra a la cual nos veíamos enfrentados era una guerra eminentemente cultural... [y] existía una perfecta continuidad entre la ideología marxista y la práctica subversiva sea en su faceta ... religiosa, institucional, educacional o económica...No pudiendo reemplazar como hubiese deseado al elenco de profesores y los planes de estudio...*
>
> *Acdel Vilas p.28*

La densa trama social formada en la provincia de Tucumán desde fines del siglo XIX producto del temprano desarrollo industrial azucarero, generó una sociedad movilizada presente en la historia de sus frecuentes conflictos. A mediados del siglo XX la adscripción mayoritaria al peronismo va a sufrir la proscripción y alimentar la resistencia. Particularmente tras el cierre de ingenios impuesto por el Golpe militar de 1966 (por la que un tercio de su población tuvo que emigrar), época en la que los dos tucumanazos reflejan las tensiones sociales que no pudo resolver el Operativo Tucumán mediante la radicación de empresas. La crisis de hegemonía posibilitó la experiencia foquista del ERP. Los sectores más reaccionarios enfrentaronla movilización y politización popular apelando a la represión y a la triple A como herramienta política.

Tucumán será eje de la política del momento con el inicio de una cruenta represión organizada por el gobierno democrático peronista, dándole carta blanca a las FFAA en lo que se conoció como el Operativo Independencia, eufemismo que apelaba al sitio de la declaración de 1816 y a la independencia por sobre las ideologías foráneas. La legitimidad política partidaria, empresarial y corporativa eclesiástica se entroncará luego en el golpe con la de la propia dictadura, autotitulada Proceso de Reorganización Nacional en busca de un relato que justifique su rol de salvadores de la patria y de los valores trascendentes. En Tucumán, el operativo contará conel consenso de diversos sectores sociales, mientras que en otros se imponíanla apatía y la desinformación. Se generalizó una atmósfera de terror psicológico que instaló la denuncia y un estado de sospecha permanente en el conjunto social.

En su texto inédito el General a cargo del Operativo Independencia, AcdelVilas, reflejabael clima de la época para los sectores más reaccionarios. En una visión metafórica, sostiene queel inicio de su propia historia militar se produjo el 5 de enero de 1975, cuando fue llamado a comandar el ejército en operaciones tras el accidente aéreo en el que perdieron la vida los generales Salgado y Muñoz (a cargo hasta entonces de la Vta Brigada con asiento en la provincia). Su lectura del momento concluía que la conspiración de la izquierda internacional representaba una amenaza que no podía detener una democracia a la que despreciaba por incapaz y cómplice. Citando a "..un especialista del glorioso ejército francés en Argelia..." (Acdel Vilas, p.11), sostenía que las formas de lucha tradicional del ejército resultaban ineficaces ante la guerra de guerrillas, por lo que antes debería desprenderse de todo "prejuicio" para realmente resolver el problema. En su análisis de la situación sostenía su intención de suplantar la autoridad política de la provincia y la necesidad de usar métodos no convencionales, evaluando como imprescindible el apoyo de la masa en la ciudad. Pero no centraba su campaña en lo militar sino en otros planos "...la guerra a la cual nos veíamos enfrentados era una guerra eminentemente cultural... [y] existía una perfecta continuidad entre la ideología marxista y la práctica subversiva sea en su faceta ... religiosa, institucional, educacional o económica...No pudiendo reemplazar como hubiese deseado al elenco de profesores y los planes de estudio..."[1]. De hecho, el poder militar superaba al del gobernador de la provincia.

A fines de 1975 fue reemplazado por el General Antonio D. Bussi, quién será el gobernador de facto ante el golpe de Estado y que iniciará una nueva etapa en la represión, orientada ya no a operaciones militares, sino al secuestro y tortura de la sociedad civil, a la construcción de gobernabilidad en consonancia con los diversos sectores afines del poder provincial y a la destrucción en el ámbito cultural de cualquier atisbo de independencia o pensamiento crítico. Compartimos con Ramos Ramírez (2010) su recalificación del concepto de ultraviolencia como germen de nuevos valores sociales para ampliarlo al Operativo Independencia, que fue el triunfo de la imposición del sentido que legitimará el Golpe de Estado.

Dictadura y Educación.

Lineamientos coincidentes nacionales y provinciales

Los logros de los objetivos de la Dictadura en el

[1]Acdel Vilas, pp.28-29

Sistema educativo son intervención en las universidades con remoción de docentes, ingreso restricto, y nueva ley; concepción meritocrática de la educación; suspensión y reforma del Estatuto Docente entre 1976-79; diferenciación salarial docentes-directivos; transferencias de las escuelas primaria bajo la justificación de una Constitución que no era tal, ya que estaba supeditada al Estatuto del golpe; la intervención de los contenidos educativos

Ministro Llerena Amadeo, 1981.

A nivel nacional, los objetivos culturales de la Dictadura fueron abordados por diferentes trabajos que han reconstruido el hilo de un plan sistemático de destrucción de libros, de censura de las diferentes formas de expresión, de persecución a los artistas y al pensamiento crítico, de complicidad con los medios de comunicación, de control ideológico y de sujeción de los ámbitos institucionales del estado.

La dictadura aunó un proyecto económico neoliberal desindustrializador que buscaba insertarse en la modernidad capitalista occidental aprovechando el auge financiero con un proyecto socio-cultural represivo y esencialista de carácter conservador y tradicionalista. Pese a la contradicción aparente, tanto sus políticas como sus representantes mantuvieron la coherencia necesaria para llevar adelante el modelo de destrucción de una sociedad movilizada y participativa, con el fin de construir un proyecto hegemónico que consolidara un orden social "natural" y crecientemente desigual.

El primer ministro de educación de la Nación, Ricardo Bruera, expresó ensu discurso de asunción (disponible en línea en la BNM) los objetivos que teñirían todo el ámbito nacional. Desde un discurso tecnocrático y modernizador, supeditaba la libertad al orden. Su diagnóstico del sistema sostenía el planteo de una crisis burocrática que debía ser superada mediante dos ideas básicas: la desburocratización y la descentralización (política de transferencia) en pos de reintegrar a la escuela argentina al sentido nacional.

La V Asamblea Ordinaria del Consejo Federal de Educación (hasta 1976 Consejo Federal de Cultura y Educación) realizada en septiembre de 1976 confirmó a la familia, al Estado, a la Iglesia católica y a las demás confesiones como los agentes educativos naturales, con lo que ponía en pie de igualdad a los actores privados o corporativos con el Estado. Es la síntesis del triunfo de aquellas fuerzas que buscaban erosionar la idea de un Estado como actor principal a la

hora de generar políticas públicas de inclusión social. A partir de este momento y ganando en profundidad, se impondrá la concepción privatista de un mercado distribuidor de bienes y servicios, pese a las contradicciones con el dogmatismo de la dictadura que usufructuó el estado con un discurso nacionalista.

El documento titulado"Subversión en el ámbito educativo (Conozcamos a nuestro enemigo" publicado en octubre de 1977 por Ministerio de Educación de la Nación, a cargo entonces del tucumano J. J. Catalán) constituye una síntesis de la concepción con la cual la dictadura enfrentaba la educación. Su discurso esencialista pretendía ser una guía de pureza ideológica, denunciando la agresión marxista internacional, definiendo la subversión y su daño al ser nacional, entendido sólo en una dimensión religiosa como católico. Describía la infiltración de las diferentes agrupaciones de izquierda (entre las que incluía a la Unión de Estudiantes Secundarios). En esta misma línea encontramos el documento "Memoria Sintética de la labor realizada durante el período 1976-1981"publicado por el Ministro Llerena Amadeo en 1981,donde se detallanlos logros de los objetivos de la Dictadura en el Sistema educativo: intervención en las universidades con remoción de docentes, ingreso restricto, y nueva ley; concepción meritocrática de la educación; suspensión y reforma del Estatuto Docente entre 1976-79; diferenciación salarial docentes-directivos; transferencias de las escuelas primarias con la justificación de una Constitución que no era tal, ya que estaba supeditada al Estatuto del golpe; e intervención de los contenidos educativos.

Tucumán recibió el golpe de Estado como una ruptura constitucional que descabezó el poder político y los principales ámbitos institucionales, pero fue también la continuación de las políticas impuestas por el Operativo Independencia, donde Acdel Vilas había reemplazado de hecho al Gobernador (según sus propias palabras). El consenso social conservador y la complicidad de algunos actores locales proporcionaron sus cuadros políticos, administrativos, técnicos y académicos a unas FFAA que ya habían impuesto la censura, el secuestro y el terror en la provincia a lo largo del año anterior. Si bien en ciertas esferas de segunda o tercer línea algunos funcionarios continuaron en Educación,la intervención fue inmediata, puesto que era la oportunidad reclamada por losmiembros de las FFAA que necesitaban de herramientas incuestionables para imponer su criterio sin dar razones.

En el ámbito educativo, la Universidad de Tucumán fue intervenida por el coronel Eugenio Barroso, quién lanzó una política de cesantías y persecuciones. En la provincia el Mayor Juan Torres asumió la Secretaría de Estado de Educación y Cultura (en adelante SEEyC, en funciones desde el 24/03 al 22/04),

para luego ser nombrado el Ingeniero Olegario Von Büren (hasta abril del 77). El diagnóstico de Acdel Vilas y de Bussi, en armonía con la nación, era por un lado esencialista, planteando la crisis de valores; por otro tecnocrático, dirigiendo su crítica a lo que tildaban de burocracia ineficiente; y finalmente ideológico, diagnosticando la infiltración marxista.

Gestión, burocracia e infraestructura

> *"...que este Poder Ejecutivo entiende que la Oficina de Planeamiento Institucional de Educación debe ser un organismo técnico y de asesoramiento y no de carácter político, para garantizar una tarea objetiva..."*
>
> *Resolución 1391-21/6/76*

En educación, como en todo el ámbito de la burocracia del estado, el aspecto propiamente institucional implica el esfuerzo principal de la atención y de las disposiciones de gobierno. En general, el gran volumen de lo producido se encuentra en el orden de la gestión institucional misma, pero no por ello deja de tener un sentido ni de darnos cuenta del modelo que se buscaba imponer desde la dictadura. Su planteo en relación con las acciones en educación consistía en una lectura ingenua de índole meramente burocrática. Pero el sentido de todos sus actos burocráticos conducía a perseguir y suplantar al personal crítico en los ámbitos de decisión, y controlar severamente, mediante premios y castigos, a los pocos adictos al régimen. De esta manera se logróimplantar un modelo incuestionable y legitimado desde el poder mismo.

Las primeras medidas impartidas buscaban generar una burocracia adicta o sometida al nuevo orden, mediante cesantías y reemplazos del personal (especialmente de funcionarios), la reubicación y la persecución hasta la renuncia. El clima de trabajo que se generaba representaba una extensión del terror impuesto a la sociedad, a la vez que se aislaba a los sujetos e instaba a la denuncia cotidiana. Las memorias de los actores del momento recuerdan la soledad del miedo, que tabicaba cuantas oficinas existían aislándolos a unos de otros.

El mismo día del Golpe militar, la Ley 21.260 autorizaba a dar de baja,"por razones de seguridad nacional", al personal permanente, transitorio o contratado de la administración nacional, norma que será modelo para las provincias. En Tucumán, los decretos ley 2/14 (SSG), del 29/3, y 8/3 (SH), del 9/4, autorizaban a dar de baja al personal por razones de seguridad y de servicio, respectivamente. Éstas fueron las herramientas legales para realizar la purga y disciplinar a los

diferentes agentes del estado, consolidadas y extendidas por las leyes de facto provinciales 4668 y 4938 hasta fines de 1978.

El 29/3, el decreto 34/1 (SE) del Mayor Torres dispuso la cesantía del Consejo de Educación y del Consejo Provincial de Difusión Cultural, con lo que rompió la institucionalidad vigente, y enviando así un mensaje a todos los funcionarios. A partir de entonces,en los siguientes meses del año se produjeron las renuncias de los directores de relaciones públicas, del director y del vicedirector del Conservatorio Provincial de Música, del encargado del Departamento de medios audiovisuales, y del director de Materiales y Construcciones Escolares. Las renuncias continuaron con el personal administrativo, como la Directora de Despacho, algunos empleados del Consejo Provincial de Difusión Cultural, de Construcciones Escolares, de Supervisión técnica, del Instituto de Investigaciones Folklóricas, las asesoras de la Secretaría y algunos docentes. Si lugar a dudas,podemos entender parte de estas renuncias como medidas precautorias y de autopreservación, mientras otras eran el resultado directo de la presión ejercida por los interventores.

Ampliando esta política, el interventor declaró en comisión de servicios a las encargadas del Gabinete Psicopedagógico del Consejo de Educación de la Provincia (cinco maestras y pedagogas fueron perseguidas por sus ideas de izquierda o progresistas), y se dictaron sendos decretos dejando cesantes a una parte del personal del Conservatorio Provincial de Música, de la Escuela de Arte Infantil, del departamento de teatro, de varias instituciones artísticas, al director de Construcciones escolares Ing. J. Mirkin(pese a que ya había renunciado), del Gabinete Psicopedagógico del Consejo de Educación de la Provincia (ya declaradas en comisión de servicios), del Ente de Difusión Cultural, y a algunos docentes de escuelas primarias y medias. A todo esto debe sumarse que se dejaban sin efecto todas las adscripciones de la Administración pública, obligando al personal a volver a sus instituciones de origen.

Estas medidas lograron su objetivo de eliminar rápidamente al personal juzgado como peligroso, o poco afecto al régimen,para reemplazarlo por una camada de nuevos miembros, presentados como técnicos que podían concretar los objetivos del régimen. En su mayoría, se trataba de cuadros directivos de crucial importancia para llevar adelante las políticas de la dictadura, como los nombramientos del nuevo director de Construcciones Escolares, el Presidente del Consejo de Educación de la Provincia, del presidente del Consejo Provincial de Difusión Cultural y de la Directora de la Escuela Superior de Magisterio. Y a comienzos de 1977 se nombrarón los Directores de los Departamentos de Teatro y Música, de Artes y audiovisuales, de Literatura y folklore, de Difusión Cultural, de

Patrimonio histórico y cultural y de Museos. Las cesantías continuaron durante los años siguientes, pero con menor intensidad. El primer año del golpe fue decisivo en la reorganización del personal, mediante su expulsión y reemplazo y disciplinando al sistema en general.

Sólo unos pocos cesanteados presentaron recursos de reconsideración, por lo que la dictadura creará una Comisión para estudiar las solicitudes de reincorporación para "ex personal docente" en mayo de 1978. Aún siendo pocos, éstos fueron denegados.

La resolución 1391-21/6/76 derogó un decreto de 1974 y restableció otro de la dictadura anterior, de 1970, reorganizando la oficina de planeamiento por compartir el mismo diagnóstico: "...que este Poder Ejecutivo entiende que la Oficina de Planeamiento Institucional de Educación debe ser un organismo técnico y de asesoramiento y no de carácter político, para garantizar una tarea objetivo...". Con un discurso aséptico, deslegitimaba el trabajo institucional identificando lo político con lo arbitrario, buscando generar un sentido común afín a su propia impronta tecnocrático-ideológica.

En este proceso de reorganización de la educación se creó una serie de comisiones encargadas de llevar adelante el control y la imposición ideológica: de Estudio de un Documento Básico sobre contenidos mínimos; para el Estudio y formulación de un Estatuto del Docente Provincial para la educación de nivel medio y técnico; una Comisión para la elaboración de objetivos del nivel primario y medio; varias comisiones para la organización del NOA Educativo (realizadas el 8 y 9/11/76); un Comité coordinador jurisdiccional; una Comisión Patrimonial de inmuebles fiscales escolares. La celeridad con la que se imponían evidencia el alcance y claridad de sus objetivos. Todo debía ser revisado, controlado, supeditado a los lineamientos de la dictadura y ejecutado por sus agentes. En esta línea es que en septiembre se disminuyó en el presupuesto (el equivalente al 0.01%) la partida "Difusión, promoción, docencia cultural", y se aumentó en "Conducción y Supervisión de la Política Educativa Cultural", fortaleciendo directamente a los cuadros directivos en desmedro de la acción educativa.

A mediados de 1976 la creación del Registro y Comisión de Inmuebles patrimoniales buscaba ordenar el problema de la titularidad de los terrenos y edificios donde funcionaban las escuelas. Este tema se va a complejizar a partir de la transferencia de las escuelas nacionales. Las carencias edilicias suponían un viejo problema que implicaba además una erogación permanente en alquileres. Para el año 1979 casi una quinta parte del total de las escuelas (113 sobre 611) funcionaba en edificios alquilados, en general en malas condiciones. A esto se

sumaba lo que se catalogaba como escuelas ranchos en zonas de Alta Montaña. Como respuesta a esta realidad,algunas medidas consistieron en implementar la construcción, en 1981, de aulas prefabricadas para escuelas situadas en diversas localidades de Simoca, Leales y Burruyacú.

El gobierno de facto impuso un nuevo modus operandi en relación con los inmuebles, ligado a su concepción autoritaria de la sociedad. A lo largo del primer año del golpe se firmaron 36 donaciones de terrenos en los que funcionaban escuelas, la mayoría por parte de ingenios azucareros, pero también unas pocas pertenecientes a terratenientes locales. En los siguientes años continuaron las donaciones pero en mucho menor medida, ya que su número no llegará ni a la media docena por año (las cifras provienen de los datos conseguidos, pero dadas las dificultades en los registros no podemos asegurar los números finales). Si bien es complejo discernir la calidad de origen del total de esas donaciones, resulta claro que no todas fueron voluntarias. La memoria oral y los juicios abiertos en democracia nos revelan que el accionar de las FFAA implicaba una suerte de chantaje o de imposición,más o menos abiertamente autoritaria, para lograr el objetivo de las donaciones. Esta modalidad también fue empleada en otros ámbitos, como el de las tierras que usaron para fundar algunos pueblos con nombres de soldados u oficiales muertos en esos años (en el año 2016 continuaba el litigio por las tierras de la finca donde se fundó el pueblo de Capitán Cáceres). Pero es imposible de descartar cierta convivencia y comunidad de intereses entre quienes donaron las tierras y el objetivo educativo, como asítambién con los objetivos de la dictadura misma. Este tema se puso en evidencia en las múltiples denuncias de persecución y desaparición de obreros azucareros.

En todos los casos, se trataba de donaciones de terrenos de escuelas ya existentes, que por diversos convenios habían permitido la instalación edilicia, con lo que se obtuvo su dominio, pero sin ampliar la oferta educativa. Según los registros de la Legislación educativa del Centro de Documentación e Información Educativa del Ministerio de Educación de Tucumán, la dictadura creó un total de 7 escuelas (3 en 1976, 2 en 1977 y 2 en 1978).

En el gobierno de Bussi se creó el Fondo Patriótico Azucarero por la Ley 4536 del 26/8/76, cuyos fondos sólo podían ser destinados a servicios sanitarios, educacionales o de seguridad. Este fondo llegó a administrar casi cinco millones de dólares. En la búsqueda propagandística de eficiencia y honestidad, la ley impuso el límite de $200 mil para gastos directos, mientras que los montos por encima de ese valor obligaban a un concurso o licitación pública. Estos fondos permitieron implementar algunas medidas de gobierno. En 1976, con parte de esos dineros se compraron 613 pupitres y sillas, y 250 escritorios y sillas para los

docentes, cifras que nos indican más su intención propagandística que una respuesta real al problema de infraestructura

Desde un comienzo, la dictadura propagó un discurso eficientista que le permitíaenfrentar los cuestionamientos sociales en torno a la educación denotando el éxito estatal a la hora de generar la demanda educativa, pero a su vez, las dificultades a la hora de resolverla. La idea era considerar a la educación desde una óptica meramente burocrática o de crisis de valores. A diferencia de los gobiernos democráticos, que habían puesto el acento en la idea de un estado educador, se consolidó así una definición de educación como servicio privado, particular y subsidiario. En cuanto a la labor estatal, pese a la necesidad del golpe de legitimarse y con ello de mantener cierta presencia social, se buscaba la reducción de gastos. Esta política, compartida a nivel nacional, en 1977 implicará que en Tucumán se unifiquen las escuelas primarias, comunes diurnas y diferenciales, en los distintos turnos de un mismo local escolar. Para Buenos Aires, Laura Rodríguez nos habla del cierre de casi 800 escuelas durante la dictadura, lo que implicó la reducción del personal directivo (Rodríguez, 2008).

Ideas y acciones nacionalistas en la educación (Ideología, educación y nacionalismo)

> *"... que, los alumnos que se nieguen a rendir homenaje a los símbolos y próceres patrios y no participen sistemáticamente de los actos cívicos, ni entonen deliberadamente las canciones patrias, sean excluidos de los establecimientos educacionales ubicados en el territorio provincial, mientras persistan en tales actitudes, prohibiendo su inscripción futura, en tanto mantengan dicho temperamento..."*
>
> *Ley provincial 4605, 23/11/76.*

La dictadura explicaba su irrupción a partir de una lectura de la crisis de una democracia ineficiente y burocratizada que expresaba una crisis de valores, producto de la infiltración marxista internacional, atea y antinacional. Este fue el relato que construyeron en todas sus intervenciones los ministros de educación de la nación,el que era replicado en las provincias por los miembros de las FFAA que tomaron las instituciones bajo su mando. Si bien la educación solía quedar bajo la órbita de un civil, éste representaba a los sectores más conservadores de la sociedad y coincidía con el discurso dictatorial. Educación se reforzaba con Cultura, donde aparecía la presencia de los intelectuales más afines al autoritarismo integrista imperante en aquel momento.

La cultura en Tucumán se supeditó directamente a la Secretaría de Educación, Habiendo derogándo por la ley 4735, la creación del Consejo Provincial de Difusión Cultural en 1976, que perderá su autonomía y con ello el brillo que había tenido en las décadas pasadas como gestor cultural en la región. En el mismo año, el gobierno de facto incorporó a una serie de sacerdotes, como el Padre E. Quijano como asesor en el campo de los medios de comunicación social, a quien se le pagaba además en su calidad de relator y guionista del programa televisivo "Ventana al Domingo" producido por la Comisión Arquidiocesana para los Medios de Comunicación. Esto es un ejemplo del horizonte que buscaba construir la dictadura cuyo discurso nacionalista impuso en febrero de 1977 la obligación de que la Administración Pública en general realice el izamiento de la bandera y cante Aurora dos días por semana a las 7.10 hs. Con estas formas, buscaba homogeneizar el discurso nacionalista al interior de toda la administración, aunque en el orden de la educación será mucho más restrictivo. La nación, el catolicismo, la integridad territorial, los símbolos patrios, los próceres del siglo XIX, se enfrentarán al internacionalismo ateo y al materialismo deshumanizante.

La ley provincial 4605 del 23/11/76 disponía en suartículo 1° ":.. que, los alumnos que se nieguen a rendir homenaje a los símbolos y próceres patrios y no participen sistemáticamente de los actos cívicos, ni entonen deliberadamente las canciones patrias, sean excluidos de los establecimientos educacionales ubicados en el territorio provincial, mientras persistan en tales actitudes, prohibiendo su inscripción futura, en tanto mantengan dicho temperamento... " a lo que sumaba la cesantíaen la Administración Pública de todo agente con idéntica actitud, incluyendo en un exceso de jurisdicción a los organismos nacionales en la provincia. Este nivel de intolerancia es un extremo ideológico cristalizado en una ley. No encontramos sanciones como consecuencia de dicha Ley y, en la práctica, la memoria oral obtenida a partir de entrevistas a maestras y directivas de la época nos indica que en los hechos primó la tolerancia, haciendo oídos sordos o dejando pasar situaciones como las penadas (Entrevista: Brovio, Rosario).Sin embargo,esto refleja las tensiones entre las normas y las prácticas sociales. La intolerancia convivía con ciertasmedidas ecuménicas de tolerancia que buscaban publicitar cuando justificaban la ausencia de las personas de religión hebrea paraadherirse al Día del Perdón u otras fiestas religiosas, publicadas también como decretos de gobierno.

La dictadura reforzó su actuación nacionalista en los espacios públicos, especialmente el educativo inaugurando monumentos patrióticos como el busto a Sarmiento frente a la Legislatura provincial en 1977, que será a partir de entonces

sede de todos los actos del Día del Maestro, una práctica continuada hasta el presente. A partir de 1978, con la transferencia de las escuelas primarias nacionales a la provincia; (escuelas que solo tenían un número como identificación); muchas de ellas serebautizaron una docente de ellas con los nombres de militares ligados a su pasado reciente y al Operativo Independencia. Esta acción es comprobable en los registros, siendo representativa la escuela de El Potrerillo que pasó a llamarse _“Teniente General P. E. Aramburu” (el decreto 3012/1980)._El Calendario Escolar Único elaboradopor el Consejo Federal de Educación y aprobado por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación se constituyó en una herramienta ideológica del gobierno militar, que organizó los tiempos escolares, ritualizo las conductas propugnadas y sacralizó un panteón oficial determinado. Mediante resoluciones específicas, el calendario escolar conmemoraba las fechas e iniciativas destacadas, que en el caso de la dictadura en Tucumán reforzó los elementos más tradicionales de la historia escolar, tales como el "Mes de la hispanidad" organizado por el instituto Tucumano de Cultura Hispánica, el 12 de octubre en 1979, dando participación a instituciones locales o adhiriendo a la celebración por el Centenario de la Campaña al Desierto, cuyo valor se multiplicaba por haber sido realizada por un tucumano que llegó a ser presidente, el gral Roca.

En 1980, la Secretaría de Estado de Educación y Cultura participó de la campaña nacional "El niño, la escuela y el ejército" como parte de la propaganda militar de acercamiento a la población civil, enviando una delegación de niños al XIX Encuentro Nacional Infantil de Folklore en La Cumbre (Córdoba), buscando identificar los elementos mencionados en un círculo virtuoso nacionalista.

Ese año también se adhirió a los actos por el 5° aniversario del Operativo Independencia y los caídos en la lucha contra la subversión, un jalón necesario en la construcción de una memoria institucional autolegitimante.

En 1976 la Secretaría adhirió a los actos de homenaje a Fray Mamerto Esquiú por los 150 años de su nacimiento, considerando que se trataba deuna "...oportunidad propicia para recordar aunando factores que contribuyan a la paz de la nación bajo la advocación de Dios y nuestra Bandera..." (Resolución 207 del 13/4/76 folio 126-7, ADSE). Si bien estos contenidos representaban una continuación de las políticas nacionalistas dela época, la dictadura acentuaba la identificación entre la Nación y el catolicismo, entendidos como conceptos dependientes. La visión de la ortodoxia encumbrada en la dirigencia educativa sostuvo y auspició toda medida que implicara reforzar los valores morales tradicionales del catolicismo integrista. La resolución 700/21 de la Secretaría, con fecha 3/7/78 autorizaba a continuar con la campaña Matrimonio y Familia para

supervisión de docentes, vicedirectores y docentes que se realizaría del 3 al 25/7 de ese mismo año. Se buscaba sostener en el tiempo la formación ideológico religiosa de los líderes y de los escalones más altos de la burocracia educativa como multiplicadores del canon oficial.

En concordancia con estas acciones, la Secretaría auspició el Congreso Nacional de Educación Católica realizado en Buenos Aires entre el 28/8 y el 1/9 de 1979 a la vez que perseguía fines técnicos como los expresados en la decisión de integrar la Comisión para elaborar el perfil psico profesional del docente primario organizado por PROMIE, Proyecto Multinacional de Investigación Educativa (Resolución 1453 25/10/79). En 1981, se registra la participación en el 1° Encuentro nacional de abanderados organizado por Liga nacional Argentina en Río Tercero (Córdoba) y se declara de interés el 1° Congreso de Educación Católica realizado en San Miguel de Tucumán del 2 al 6 de junio. En 1982 a partir de la Guerra de Malvinas se resaltará la soberanía nacional y se implementarán contenidos así como la reproducción de la marcha de Malvinas en el izamiento. Como medida específica para los soldados que estuvieren cursando estudios, se implementó la resolución 967 de 21/07/82 de la SEEyC de la provincia adoptando la resolución 752 del Ministerio de Educación de la Nación de fecha 17 de junio de 1982, _para favorecerla continuidad de sus estudios. Estas medidas rescataban la concepción nacionalista con la que se estructuraron las principales medidas en educación rescatando valores tradicionales a la vez que se implementaba una política represiva y autoritaria que contradecía el ideal de nación como comunidad de intereses.

Los libros y el curriculum: controlados, censurados y reglamentados

> *...Educar a los alumnos en los principios democráticos y en la forma de gobierno instituida en nuestra Constitución nacional y en las leyes dictadas con absoluta prescindencia política y partidaria... Reglamento de Escuelas primarias, art.99. 1982)*

La política nacional de censura y prohibición ideológica también abarcó la prohibición de libros, a lo que se sumaban,en la provincia,las resoluciones de censura, que los individualizaban. Los fundamentos variaban según la obra, pero podemos encontrar dos caracterizaciones básicas, por un lado una censura ideológica de aquellos textos críticos que atentasen contra ”los valores occidentales y cristianos”propugnados por la dictadura; y por otro lado, censura de lo que juzgaban como ”errores científicos u omisiones maliciosas”que atentaban contra la integridad territorial o la esencia de valores mal definidos.

Encontramos prohibiciones a nivel local a partir de 1978, una demora que indica, probablemente, la necesidad de la dictadura de profundizar los niveles de control, una vez acalladas las voces más críticas de la sociedad, mediante un terrorismo de Estado que, a su vez, consolidó el miedo y la autopreservación como respuestas naturales y medios de gobernar una sociedad que había perdido su capacidad de movilización.

Las ideas expresadas en los libros eran objetos subversivos imposibles de asesinar, perosí podían ser objetos de desaparición. A nivel nacional, los estudios sobre la política cultural y editorial nos exponen las grandes líneas que la dictadura impuso y las hogueras de pilas de libros son ejemplo suficiente. En Tucumán, la Secretaria de Estado de Educación y Cultura en su ámbito de competencia prohibióobras, a nivel social en general como a nivel educativo en particular, para evitar que se utilicen en las aulas. En lo que respecta a la censura por definición ideológica, encontramos las Resoluciones 1527 (3/11/78), prohibiendo todos los libros de Paulo Freire, la resolución 1731 (7/12/78), prohibiendo el libo en particular,*Nuestros Muchachos,* de Álvaro Yunque (caso especial, puesto que si bien la dictadura prohibió todos sus libros, la SADE le dio el Gran Premio de Honor en 1979)la resolución 28(10/1/79) prohibiendo *La tía Julia y el escribidor de Vargas Llosa*; la Resolución 513 (18/4/79), prohibiendo *La muerte de la familia de David Cooper*, la Resolución 1251 (23/10/80), prohibiendo *El libro rojo del cole* de Dan Anderson;SorenMomsen y JasperJensen. Este listado pone de manifiesto los valores discutidos por la Secretaría, que no podía aceptar ningún cuestionamiento a la educación ni a las concepciones de familia tradicional, además de perseguir ideas progresistas, aunque fuesenvagas y generales.

Por otro lado encontramos ejemplos de obras prohibidas por cuanto son entendidas como un atentado a la nación (en general de índole cartográfica), por errores u omisiones en la señalización de sus mapas o definiciones. Se prohibieron el *Atlas Geográfico Universal de Náutica Editores de España*; las *Historias de las Edades Moderna y Contemporánea de J. Bustinza y Gabriel Ribas, EditorialKapeluz; el Atlas*Marin de Geografía e Historia, editado por Marina S.A., de Barcelona; *el Planisferio Panalpina Argentina; el Almanaque Mundial 1978,*ediciones Hemisferio Sur, publicado por Editorial Andina SA en Chile; el *Diccionario Enciclopédico Nauta*, (tomo 40),*Historia II de la enciclopedia Universitas, Gran Enciclopedia del Saber, 1979 Salvat; el Diccionario Enciclopédico Oriente,* editado por Oriente S.A.. En todos estos casos, la prohibición se justificaba por los errores cartográficos que presentaban. Es de destacar, que en la segunda categoría, la dictadura explicitó los motivos de la censura, puesto que la confección de mapas o las definiciones territoriales

representaban una afrenta a la integridad espacial y al nacionalismo geográfico que las FFAA encarnaban. En los casos de la censura de índole ideológica o moral, las resoluciones no contenían una fundamentación,por lo que quedaba a la comunidad de intereses, en el contexto planteado por el golpe militar, la valoración que legitimaba la medida. Como una continuidad de estas medidas de censura se planteó constituir, en enero de 1980, una Comisión de Textos de nivel primario destinada a analizar las publicaciones que solicitasen la aprobación de la Secretaría de Educación, organismo técnico que en un gobierno democrático tendría la legitimidad académica de la libertad de trabajo, pero que en el caso de la dictadura servía como excusa técnico-burocrática para el control ideológico. Esto último fue reforzado por el artículo 175 de Reglamento de Escuelas primarias (decreto 119/14 de 1982).

El control del curriculum fue prioritario para la dictadura, pero en gran medida el contexto de represión y censura y el apoyo de la propaganda oficial y de los medios conservadores, crearon un clima de ideas que se sobreimpuso al trabajo escolar. La cultura los intelectuales y los agentes de esa cultura fueron objetivo prioritario como lo reconocieron los represores a la hora de plantear su campaña de eliminación del pensamiento crítico. Por ello la cultura en general y la educación en particular fueron centro de sus políticas y se ocuparon de diseñar una variedad de medidas que abarcara todos los aspectos posibles.

Tras el golpe, en julio de 1976,la resolución 389 de ese mismo mes, creó una Comisión de Estudio de un Documento básico sobre Contenidos Mínimos, integrada por las nuevas autoridades nombradas por la dictadura. Se componía de una persona por cada una de las siguientes instituciones: el Centro de Documentación, el Consejo de Educación, el Instituto de Perfeccionamiento Docente y la Supervisión de Escuelas Comunes, cuatro en total. En 1979 la resolución 145 del 16/02 puso en vigencia los contenidos mínimos de educación primaria y solicitó la colaboración de las cátedras de Psicología de la Enseñanza Media, y Organización y Didáctica de la Enseñanza Media de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT, para elaborar la propuesta regional ante la reunión del Consejo Federal de Educación sobre contenidos del ciclo básico. En febrero de 1980, se incorporaron como experiencia piloto los contenidos mínimos de Moral y cívica e Historia para 2° año del nivel medio. En 1982, se incluyeron las Asignaturas Intereses Argentinos I y II en los dos últimos años del secundario y, a fines de abril se aprobaron los contenidos mínimos de Soberanía Nacional para la primaria y media. En 1983 se aprobaron también para el último año de la primaria, los contenidos de Intereses Argentinos y se expandieron a todos los establecimientos educativos los contenidos de soberanía nacional, a la vez que se

decidía intensificar en el nivel medio la orientación ética. Para Alba Ferreyra (1992) los contenidos educativos se transformaron en ideologías de la Seguridad Nacional y Clerical verificando su hipótesis de la función política de la educación.

La labor de la comisión requería una competencia técnica que indudablemente los obligó a una tarea de compulsa y negociación con un pasado institucional normalista, no pudiendo simplificarse, tal como lo requerían los militares, un trabajo cuya realización consumió casi tres años(a nivel nacional la guía fue proporcionada por los “Objetivos Pedagógicos del Nivel Primario y del Nivel Medio”, planteados por la Resolución Ministerial 284/77 del Ministro Bruera). Los objetivos nacionalistas y de control social se priorizaron en unos los contenidos de fuerte impronta conductista, los que se profundizaron a partir de la Guerra de Malvinas con el brote nacionalista general. En términos generales, se amplió la labor del trabajo y de la formación física, creándose por ley 4604 de 1976 la Dirección General de Educación Física, que tuvo destacada presencia a lo largo de toda la dictadura con torneos, competencias, presentaciones y difusión de una concepción militarista-moral más que deportiva o recreativa.

En enero de 1982 se aprobó un nuevo Reglamento de Escuelas primarias que estipulaba desde la cantidad de alumnos hasta la deseable participación de los padres, incluyendo aspectos técnicos y morales y la reglamentación de las cooperadoras escolares. En su segundo artículo, habilitaba hasta tres turnos en las escuelas además del nocturno (los que funcionaron como turno mañana de 7.30 a 10.30, intermedio de 11 a 14 y tarde de 15 a 18). Esto permitía resolver el incremento de la demanda educativa con menor inversión, en el último tramo de una dictadura que enfrentaba ya la crisis económica que ella misma había creado.En su artículo 43, definía que "...las escuelas son una unidad de vida y de trabajo. Por su naturaleza y función prolonganel hogar cuya representatividad ejercen. Deben reflejar las virtudes primarias que caracterizan a la familia, entre ellas el esfuerzo de una convivencia armónica, jerárquica y respetuosa fundada en la comprensión, la equidad, el amor y un concepto elevado y ético de la vida personal..."[2], ejemplificando la prioridad de la familia que potenció la educación privada a la vez que la entendía como el espacio privilegiado de sociabilidad jerárquica y moralización.

El personal directivo de las escuelas era definido como "...el jefe de la comunidad escolar..." y el mantenimiento del local escolar era responsabilidad de todo el personal incluyendo al Padrino de la escuela (artículos 44 y 48 respectivamente). Esta categoría de Padrino había sido incorporada por la

[2] Decreto 119/14 SE que constaba de 276 artículos

Resolución 7069 de noviembre de 1977, como un mecanismo de contacto con la comunidad y, en los hechos de presión y chantaje, para con algunos empresarios locales, que bajo la coacción de las armas donaban objetos a las escuelas. Esto coincidía con el accionar del Fondo Patriótico Azucarero o de las donaciones de terrenos para escuelas. En el mismo sentido de relacionar escuela-comunidad, en el capítulo de las obligaciones de los padres, ubicaban entre sus deberes el de, interesarse tanto por la conducta como,por el aprovechamiento y progreso en los estudios de sus hijos (art. 82) así como buscaba que la escuela invitase a los padres para que, en horas de clase, asistan y presencien el proceso educativo(artículo 83, que incorporaba casi textualmente el decreto 2352 del 27/8/76_"…en calidad de invitados permanentes...").

En esa reglamentación se destacan los aspectos nacionalistas, moralizantes y antipolíticos. Se prohibía utilizar el local escolar para actividades o manifestaciones ajenas a sus funciones (art. 49), así como autorizar conferencias u otras actividades a personas ajenas al establecimiento sin previa aprobación de la superioridad (art. 92). Proponía que todas las escuelas nuevas llevasen nombres de "...próceres argentinos, de personalidades nacionales, de consagrada significación histórica o moral que se hayan distinguido por sus virtudes su talento artístico, su patriotismo, sus realizaciones, su dedicación a la escuela. Tendrán preferencia los hijos del terruño de la provincia.." (art. 55), algo que fue utilizado directamente para resaltar figuras de las dictaduras del 55 en adelante.

El personal de las escuelas podía perder su cargo por " Proceder antipatriótico y/o disolvente..." (art. 100 inciso d). Es interesante subrayar que entre sus deberes figuraba"...Educar a los alumnos en los principios democráticos y en la forma de gobierno instituida en nuestra Constitución nacional y en la leyes dictadas con absoluta prescindencia política y partidaria..." (art. 99) . Este artículo evidenciaba las contradicciones que el discurso dictatorial imponía a los maestros.

El capítulo V reglamentaba las Conmemoraciones Patrióticas y propugnaba que el uso de los símbolos y canciones patrias despertaseel sentimiento patriótico y debían llevarse a cabo las escuelas, sean públicas o privadas (art. 190). Entre los derechos de los alumnos se encontraban el "...ser iniciado en la formación del sentimiento patriótico y nacional... orientado a la realización de su destino último y estimulado a cumplir los deberes que hacen a su fe religiosa...", para formar su personalidad con ... atención a las virtudes que han caracterizado nuestro origen

histórico y racial y distinga un estilo argentino de vida..." (art. 162)[3] la versión de facto de una esencia que extrañamente tenía la necesidad de ser formada.

Los maestros tenían prohibido ejercer fuera de la escuela cualquier actividad que lo inhabilite moralmente para actuar en el magisterio (art. 101), y entre sus obligaciones se encontraban "... j) Dar ejemplo de corrección y sobriedad en sus actos y modales k) dar ejemplo de sencillez, pulcritud, prolijidad y buen gusto en el vestir a través de la imagen que brinda usando el uniforme... " (art. 109 parte de la moralización de la función docente)

Como expresión de la aversión a la política y a la participación social los alumnos tenían prohibido "...ostentar otras distinciones que no sean las que produzcan los símbolos patrios...", y entre sus obligaciones estaban "observar buena conducta dentro y fuera de la escuela ...guardar el debido respeto en los actos patrióticos y a los símbolos patrios..." (art 163).[4]Entre las inconductas punibles se encontraba también el cabello largo. Estas reglamentaciones que diseñaban una sociedad reprimida y controlaban la tarea docente, se complementaban con circulares de la Secretaría de índole moral, como la circular número 41 de junio de 1978, que reglamentaba el uso del pantalón para el personal femenino, siendo éste opcional en horario de trabajo pero prohibido los días de ceremonias. La femineidad debía ser regulada en las grandes ocasiones, pero se permitía la practicidad en lo cotidiano.

Apoyo a la concepción privatista de la educación

> *Los impuestos nacionales, provinciales y municipales, así como las tasas de Obras Sanitaras de la Nación, teléfono, luz eléctrica y todo otro gasto imputable al funcionamiento de la Escuela...*
>
> *Convenio con la Provincia Franciscana de la Asunción de la Santísima Virgen del Río de la Plata para continuación de la Escuela primaria Padre Roque Correa, 27/11/1976*

La dictadura de 1976, que renegó de la libertad crítica y en gran medida laica de la educación nacional, puso el acento en el reforzamiento del ámbito privado antes que en el desarrollo de lo público. En principio, porque su concepción privada de la educación como ámbito de formación moral familiar le era afín, pero también porque consideraba éste un tema de mercado, donde el

[3] ídem
[4] ídem

sector privado es el que debe resolver la segmentada diversidad social de una demanda creciente. La lectura de carácter ideológico y fundamentalista que organizó el accionar de los miembros de las FFAA, y que tomará a la educación como objetivo trascendente dentro de una concepción privatista de la educación, significará el triunfo de un modelo de mercado.

En Tucumán existían unas 61 instituciones privadas de los diversos niveles inicial, primario, secundario y superior, hasta el momento del golpe;dos tercios de los cuales era de carácter religioso. Durante la dictadura se crearán 15 nuevas instituciones, once de ellas laicas. El grueso de las instituciones religiosas de la provincia habían sido creadas entre fines del siglo XIX y mediados del XX[5], cuando comenzaron a aparecer privados laicos y a partir de allí la tendencia será mayoritariamente laica, pese a que nunca dejaron de crearse nuevas instituciones religiosas. El presupuesto de la provincia incluía, por medio de los subsidios la financiación de las instituciones privadas, y la acción del golpe consistirá en incrementar las posibilidades de acción de esas instituciones, simultáneamente con el empobrecimiento del sistema público.

En mayo de 1976 se sancionó la ley 4451,que cambió la condición para los docentes privados, puesto que disponía que el personal de las instituciones privadas subvencionadas debía tener similar tratamiento salarial que el de los agentes de la administración pública provincial, liberándolos de la angustia de disposiciones particulares que siempre se retrasaban. Esta medida de índole gremial se puede entender en el contexto en el cuál los docentes primarios provinciales luchaban desde hacía veinte años por una equiparación salarial con los docentes nacionales que nunca se concretó[6]. En este mismo sentido, se benefició a los docentes privados, equiparándolos en gran medida a los trabajadores estatales, con medidas que ampliaban las formas de subvencionar la formación privada, por ejemplo tenemos la ley 4894 de 1977, que incorporaba al Subsidio de Salud a los docentes privados, dándoles la cobertura de salud que tenían los demás empleados de la provincia.

A partir de agosto de 1976, las instituciones educativas privadas tendrán una mayor libertad de acción con la resolución 2150, que los facultaba para crear más cursos subsidiados, sin tener que contar con la habilitación provincial, medida que les permitió crecer como instituciones.

La SEEyCfirmaba convenios con cada una de las instituciones privadas para el funcionamiento anual de dichas instituciones subvencionadas. Las

[5] El tema esta tratado en el capítulo 4 de este libro
[6] El tema esta tratado en el capítulo 6 de este libro

características de esos convenios y el porcentaje de los salarios cubiertos por la subvención variaba según el tipo de institución, siendo las de carácter religiosas las más privilegiadas. Las instituciones privadas tenían autonomía y responsabilidad absoluta en las decisiones institucionales y disciplinarias para con los alumnos y con los docentes, a la vez que, eran ellas mismas, y no el Estado, las encargadas de controlar el cumplimiento del convenio.

Cuando se trataba de convenios con órdenes religiosas, en general éstos,contenían una cláusula de renovación automática y la subvención cubría no sólo el pago del personal docente sino también del personal administrativo y de servicio. También la provincia se comprometía a realizar las refacciones o ampliaciones necesarias para mantener el buen estado delos edificios y se hacía cargo de "...los impuestos nacionales, provinciales y municipales, así como las tasas de Obras Sanitaras de la Nación, teléfono, luz eléctrica y todo otro gasto imputable al funcionamiento de la Escuela..." (Convenio con la Provincia Franciscana de la Asunción de la Santísima Virgen del Río de la Plata para continuación Escuela primaria Padre Roque Correa, 27/11/1976)

En muy contadas ocasiones encontramos en los archivos los registros documentales de los aportes estatales a las instituciones privadas. Un caso interesante es la Resolución 1061/21 (SE) del 3/4/79, que autorizaba el pago de subsidios y subvenciones del mes anterior, a un total de 70 instituciones, que no debemos entenderlos como 70 colegios distintos, puesto que en varios casos son diferentes niveles de una misma institución: inicial, primaria u otros. El monto de ese mes es el equivalente al 0.145% del presupuesto provincial de ese año. Es de destacar que aunque la absoluta mayoría recibía los subsidios, no todas las instituciones tenían subvención y cobraban a principios de mes.[7]El monto total y la cantidad de instituciones podía variar cada mes por los subsidios, eran aportes esporádicos para fines específicos, mientras que las subvenciones eran el aporte permanente para financiar el funcionamiento mensual, que se mantenía prácticamente sin alteraciones.

En 1980 la SEEyC desarrolló un categorización de colegios privados para establecer un sistema de soporte financiero por el "...Apoyo permanente puesto al servicio de la educación..." tomando en cuenta: número de alumnos, servicios, secciones, ubicación y antigüedad. Se promulgo como decreto 2458/1980 del Poder Ejecutivo con las categorías A que recibiría el 70% de aporte estatal, la B que recibiría el 55% y la C con el 40%. La puntuación que otorgaba para ubicarlos en alguna de las categorías era mayor en función de la cantidad de alumnos y de

[7] Este tema es analizado en el capítulo 9 de este libro

la cantidad de secciones y era menor en función deltiempo o los servicios que tenía. La menor antigüedad otorgaba mayor puntaje y la ubicación aumentaba de 0 en zona rural, 4 en ciudad del interior; 6 fuera de las avenidas; 10 dentro de avenidas y 22 en zonas residenciales. El esquema beneficiaba sin dudas a los colegios privados más tradicionales, especialmente religiosos que tenían gran número de alumnos y estaba mejor ubicados, lo que iba en desmedro de cualquier aporte a la equidad posible.

La vigencia del Estatuto y las titularizaciones: prohibiciones y concesiones.

> *..No practicar o militar en actividades políticas o religiosas contrarias o extrañas a los objetivos del Proceso de Reorganización Nacional...*
>
> *Decreto 4769 de octubre de 1977 de titularización de los maestros de Escuelas de Zona desfavorable*

Desde su concepción verticalista y autoritaria del Estado, la dictadura recortó los derechos de los trabajadores entendidos como privilegios y fuente de desorden y desgobierno. En mayo de 1976 por la ley 4458 se suspendió el Estatuto Docente de la Provincia (ley 3470), suspensión que habría de prorrogarse con las leyes 4657, 4878 y 4949 hasta fines de 1978. Simultáneamente,por resolución de octubre de ese año,se creó una Comisión para el estudio y formulación de un Estatuto del Docente Provincial para los niveles medio y técnico. Por la ley 5479 de principios de 1983 fueron declarados inaplicables los artículos 14, 21 y 37 que regulaban la cobertura de cargos y el acceso a la docencia. El artículo 2° dejaba en manos del Poder Ejecutivo la habilitación para cubrir los cargos, en función de una acreditación mediante simples legajos de antecedentes y condiciones de idoneidad. Este camino de arbitrariedad que ya había sido recorrido de hecho por la dictadura buscaba legitimarse con la ley en lo referido a las titularizaciones docentes durante esos años. La suspensión del Estatuto Docente fue una herramienta más para disciplinar a los trabajadores de la educación a la vez que les permitió infringir las reglamentaciones en su mandato con medidas arbitrarias que afectaron la carrera docente.

Para lograr imponer su modelo laboral, educativo y social, la dictadura intervino la combativa agremiación docente Agremiación Tucumana de Educadores Provinciales (ATEP). La nación ya había suspendido el derecho de

huelga por la Ley 21.261. En otro de sus excesos jurídicos y autoritarios la Secretaría de Estado de la provincia intervino el gremio por resolución 1205/3 del 24/3/77, nombrando alsuboficial mayor (R) Nicandro A. Bulacio, quien renunció a mediados de julio y fue reemplazado por el Contador Público Nacional Luis C. Lobo. Simbólicamente el golpe se había iniciado en la provincia con el asesinato de líder sindical de ATEP Isauro Arancibia.

La intervención, era, a juicio de los dictadores, la solución necesaria, en consonancia con la suspensión del Estatuto Docente, pero tenían en claro que tales medidasno eran suficientes para asegurarse el consenso de los docentes. El autoritarismo y el miedo alcanzaban para desactivar la oposición activa, pero no impedían el desacuerdo o las diversas formas de resistencia. En la búsqueda por ganarse la adhesión de los docentes, la dictadura inició una masiva política de titularización de los agentes de los diferentes niveles, situación siempre deficitariamente resuelta por los gobiernos democráticos, donde el grueso de los maestros eran interinos o suplentes.

El decreto 4769 de octubre de 1977 impuso la titularización de los maestros de Escuelas de Zonas desfavorables que cumplieran con ciertas características: tener 2 años de antigüedad sin sanciones en ese período y "...No practicar o militar en actividades políticas o religiosas contrarias o extrañas alos objetivos del Proceso de Reorganización Nacional...". Se reforzaba así el discurso de aversión a la política buscando culpabilizar aquello que no se sometía a sus mandatos, a la vez que premiaban lo más reaccionario del tradicionalismo local. Es interesante destacar que ese mismo año, entre los contenidos que debían rendir aquellos docentes que pretendieran concursar para ascenso de jerarquía a Director de escuelas comunes diurnas, encontramos en el temario el ítem ".. El director como líder democrático. Técnicas de dinámica grupal..." (decreto 5022/1977)

En diciembre de 1977 se publicóla primera lista de titularizaciones con casi 500 maestros provinciales, sobre un total de 8271 docentes primarios de escuelas oficiales. En marzo de 1978 se produjeron nuevas titularizaciones y en abril se faculta a la SEEyC para designar ad referéndum del Poder Ejecutivo al personal interino y suplente por motivos de urgencia. Con esto se habilitaba definitivamente a la Secretaría para titularizar docentes según su arbitrio. Mediante dos resoluciones de abril de 1981 se aprobaron los concursos de ingreso la docencia de alrededor de 600 docentes respectivamente. También se produjo la titularización de maestros especiales: 25 de religión, 85 de música y 97 maestras de jardín de infantes, número que representaba casi una quinta parte del total provincial.. Para los otros niveles se implementaron leyes que regulaban la titularización, como la Ley 5268 de 1981 para el nivel medio y la ley 5387 de 1982

para los docentes del Servicio de Educación del Adulto (transferido a la provincia en 1981). A la vez quecercenaba su derecho a la agremiación, suspendía los derechos laborales y el Estatuto docente, la dictadura buscaba a través de estas medidas ganar cierto consenso entre los docentes respondiendo a viejas aspiraciones como ser la titularización. Las cifras de docentes cambiaron en esos años en la medida en que, en primer lugar se produjo la transferencia de escuelas primarias nacionales a laprovincia y con ello de sus docentes y por otra parte se detuvo el continuo movimiento de las plazas laborales. Pero pese a las dificultades para obtener números precisos por este motivo y por la falta de documentación, las cifras presentadas nos revelan la magnitud de lo realizado y con ello el impacto que tuvo en la condición de los docentes. Más difícil es pensar las posibles consecuencias de estas medidas enel ámbito de lo ideológico.

Transferencia de las Escuelas Primarias Nacionales

> *En el área educacional se incrementó su promoción orientada a la reafirmación del ser nacional y la personalidad del hombre tucumano, para lo cual se tuvo como base la absoluta vigencia de los valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y provincial y de la dignidad de la familia y el ser individual, resumiendo como auténtico el lema "DIOS-PATRIA-FAMILIA"*
>
> *Tucumán, Cuna de la Independencia 1976-77.*

La transferencia de las escuelas primarias comunes nacionales a las provincias se concretó durante la última dictadura, logro que fue posible gracias a la represión impuesta por el Terrorismo de Estado que inmovilizó cualquier tipo de reacción social. Para ello tuvieron que enfrentar algunos problemas como la necesidad de conocer el sistema educativo para comprender la dinámica de su funcionamiento; la preocupación por evitar movimientos sociales de resistencia que se sumaran a la violencia del momento y pudieran desprestigiar al régimen; la necesidad de conservar algunas prácticas administrativas que implicaba integrar a las provincias destinatarias de la medida; y el tiempo requerido para articular e imponer una política cuya concepción era de carácter subsidiario y mercantil.

La ley N° 21.809 de junio de 1978 posibilitó la transferencia de las escuelas primarias a las provincias, facultaba al Poder Ejecutivo Nacional a realizarla mediante convenios con los gobiernos provinciales, otorgando el dominio de todos los bienes y la obligación para con el personal docente transferido. Esta ley resultó del acuerdo previo de reuniones del Consejo Federal de Educación por parte de

los ministros de cada provincia y fue en Tucumán, en septiembre de 1976, en la V Asamblea del Consejo Federal de Educación, donde se aprobó la metodología para efectivizar la descentralización progresiva de los servicios educativos. Esta planificación indica la existencia de un mínimo de consenso entre los diversos funcionarios de la dictadura que, ante la necesidad de gestionar un territorio, debieron buscar los mecanismos necesarios para vehiculizar dicha resolución. Las consecuencias serían profundas para la diversidad de las realidades provinciales, ya que sus gobiernos recibieron cerca de un millón de alumnos, sobre 2.3 millones que tenían a su cargo; unas 6.700 escuelas, entre 44 y 55 mil docentes y cerca de 6 mil auxiliares. Casi un tercio de las escuelas en el país eran nacionales. (Bravo, H: 1994; Legarralde, M: 2008; Rodríguez, L: 2008. Las cifras varían según los autores).

Los fundamentos de dichas medidas son complejos y concurrentes. Un aporte desde el análisis económico sostiene la hipótesis del ahorro fiscal, en cuyo caso la descentralización sería una herramienta para disminuir el gasto público. Esta argumentación pone el peso de la explicación en las medidas de índole técnica y administrativa diseñadas por el equipo económico de la dictadura buscando la eficiencia del gasto público. Esta perspectiva económica planteada por Oscar Cetrángolo y Francisco Gatto (2002) sostiene que la descentralización educativa obedeció a motivaciones fiscales y no a razones de política sectorial educativa por tres motivos: 1- la trasferencia fue decidida en momentos en que los recursos provinciales estaban observando una significativa recuperación, por lo que puede interpretarse como una presión de la Nación sobre los gobiernos provinciales para forzarlos a realizar un ajuste fiscal adicional; 2- la participación de las provincias en la masa de recursos coparticipados no fue incrementada para acompañar el desplazamiento de las erogaciones; y 3- la transferencia de establecimientos no adoptó ningún recaudo financiero especial.

Las realidades provinciales eran muy diferentes y el consenso neoliberal en torno al Ministro Martínez de Hoz era cuestionado por los sectores más conservadores del golpe, cuyo diagnóstico sostenía la crisis de valores. La violencia del estado y la economía neoliberal se usaron para disciplinar a una sociedad movilizada y politizada en función de un orden social más represivo procurando "...restaurar un discurso tradicionalista de cepa católica, integrista fundamentalista y oscurantista y con objetivos de valores éticos-religiosos, la familia, la defensa de la soberanía..." (Pineau y otros: 2006, p.46).

La Provincia de Tucumán dictó la escueta ley n° 4.983 del 11/07/1978 en adhesión a la transferencia. Los objetivos económicos no tenían la misma relevancia en una provincia que había sido eje de la represión y cuyos fondos

provenían principalmente de los aportes de la nación para asegurar la paz social. En la multideterminación de los procesos históricos que ocasionaron la transferencia, los aspectos de orden simbólico fueron sustanciales. La relevancia de lo ideológico resultaba manifiesta en todas las valoraciones que hacían los miembros de las FFAA: " ...En el área educacional se incrementó su promoción orientada a la reafirmación del ser nacional y la personalidad del hombre tucumano, para lo cual se tuvo como base la absoluta vigencia de los valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y provincial y de la dignidad de la familia y el ser individual, resumiendo como auténtico el lema "DIOS-PATRIA-FAMILIA"..."[8]

La SEEyC de Tucumán participó activamente del proceso de transferencia,concretado en julio de 1978 en la VII° Asamblea Ordinaria de Ministros de Educación convocada por el Consejo Federal de educación y la VI° Asamblea Extraordinaria (Santiago del Estero). La provincia de Tucumán contaba con un total de 610 escuelas primarias estatales en 1978, de las cuales 394 eran nacionales y 216 provinciales. Las cifras son contundentes, lapreeminencia de lo nacional por sobre lo provincial era una característica que había marcado el sistema.

Fragmentar el sistema educativo nacional con un discurso eficientista y regionalista implicó, en los hechos, deshacerse de la vieja concepción del Estado educador para fortalecer las opciones privadas, tanto las de la familia como las del mercado que debían resolver en función de sus credos y demanda.Se impulso de tal modo el avance de la educación privada, tanto laica como religiosa, que se vio beneficiada por las políticas de la dictadura

Expansión y retracción en simultáneo: establecimientos y matrícula

> *En general la matrícula había crecido más que los establecimientos, lo que nos indica una distribución diferente en los espacios. Esto nos señala un empeoramiento de las condiciones de trabajo en las escuelas. Si bien el número de docentes también creció, un 14.4% en el mismo período, creció menos que la matrícula por lo que aumento la relación alumno/docente.*

[8] Tucumán, Cuna de la independencia 1976-77, libro producido por el gobierno de facto en 1977, p.18

La cuestión del analfabetismo y la retención de los alumnos fueron problemas constantes de la educación en la provincia. Los requerimientos de mano de obra de la industria azucarera y la cuestión social influían en los porcentajes. A mediados de la década del 50 el analfabetismo superaba el 21% y a mediados de los 60el 13%, cifra ésta superior a la media nacional de 8.6% (Zappi, C.: 1967). Tras el cierre de los ingenios y el éxodo de casi un tercio de su empobrecida población, las cifras van a mejorar lentamente. En la década del 70 el desgranamiento entre el primer y el último año de la primaria se mantuvo en el orden del 50% de la matrícula inicial

Tabla n°28

Año	establecimientos	alumnos	Docentes
1977	1363	224.866	18.525
1980	1326	262.036	21.354
1983	1586	291.682	21.207

Elaboración propia en base a Estadísticas de la Educación. Cifras estimadas. Años 1977-1983

En el cuadro anterior presentamos las cifras generales de los establecimientos de todos los niveles y regímenes con su matrícula y número de docentes. En lo que hace al nivel primario,la exigencia constitucional había obligado a la construcción y difusión de escuelas primarias comunes, cuya absoluta mayoría era estatal. Como vimos, hasta 1978 los dos tercios eran nacionales y el resto provinciales, siendo las privadas menos de la décima parte. Hacia 1980, en el nivel medioencontramos 104 establecimientos, 55 oficiales (34 nacionales y 21 provinciales) y 49 privados. En ese año la matrícula en la primaria oficial era de 138.837 mientras que en el nivel medio era 44.385, siendo cubierta en un 35% por el sector privado que tenía una mejor relación en la proporción docente/alumno. A la poca retención y el desgranamiento de la primaria debemos sumarle la escasez de oferta en la secundaria, por lo que sólo alrededor de un tercio de los jóvenes continuaban sus estudios. En 1983 la cifra de establecimientos había crecido un 16% y la matrícula un 29%, con respecto a 1976. Al trabajar con números integrados, no con la matrícula desagregada por nivel educativo, no se pueden mensurar las diferencias. En general, la matrícula había crecido más que los establecimientos, lo que nos indica una distribución diferente en los espacios. Esto nos señala un empeoramiento de las condiciones

de trabajo en las escuelas. Si bien el número de docentescreció, un 14.4% en el mismo período, lo hizo en menor medida que la matrícula, por lo que aumentó la relación alumno/docente.

Tabla n°29

Año	Establecimiento		Docentes		Matrícula	
	Oficiales	Privados	Oficiales	Privados	Oficiales	Privados
1975	670	50	7.764	743	130.748	18563
1980	607	52	8.460	1.025	139.749	21.264

Escuelas Primarias comunes. Elaboración propia en base a Estadísticas de la Educación y Tucumán en Cifras. Años 1975-1980

En el cuadro de arriba podemos comparar dos momentos como modelo delos cambios de la escuela primaria común en el período, tomando el último de la democracia y el año intermedio de la dictadura. Resalta la disminución de establecimientos oficiales en el período. La dictadura justificósu retracción en el primario con la política de austeridad que implicó el cierre de unas pocas escuelas y la unificación de otras. Pero lo más lesivo fue que el incremento de la matrícula con menor disposición de establecimientos, tuvo como consecuencia una peor relación edilicia. El crecimiento del número de docentes entre 1975 y 1980 fue de casi un 9% en el ámbito oficial y de un37% en el privado, siendo más claro aquí el beneficio de este sector.

La dictadura tuvo una política dual respecto a la educación: por un lado su concepción privatista avaló el crecimiento del sector privado en la medida en que desfinanciaba al público y subsidiaba al privado; pero también se preocupó por disciplinar y utilizar como aparato ideológico exclusivamente conservador al sistema público. La primaria común fue definitivamente provincializada sin el acompañamiento de los recursos necesarios, mientras que los otros niveles del sistema eran objeto de represión y disciplinamiento sin proyecto de ampliación alguno.

Represión y hegemonía

La dictadura ejerció el poder desde la legitimidad que le daba el control del aparato del Estado, siendo sus agentes la fuente de una legalidad de facto, ya reconocida por la Corte Suprema de la Nación en el primer golpe de estado y que

se perpetuó en las obligaciones aceptadas por la democracia naciente de los años ochenta. No debemos perder de vista el peso en la legitimidad social de esta legalidad, puesto que para una mayoría social, el acatar la ley supera cualquier posibilidad de cuestionamiento racional y ello contribuye a la gobernabilidad. Pero la dictadura también ejerció el poder mediante la violencia del Terrorismo de Estado que no dejó ninguna institución o sector social indemne. Algunos aspectos del gobierno educativo constituyen ejemplos cabales de las concepciones de la dictadura en cuanto a lo social e ideológico y a los mecanismos de consenso que buscaban construir una hegemonía perdurable.

En educación los premios y los castigos de las titularizaciones y las cesantías actuaron en el marco de la censura y la represión, de la persecución y de la culpabilizaciónde la sociedad. La destrucción de las fuentes barrió con datos históricos queno pueden visibilizarse ni en las leyes ni en las resoluciones, pero muchos de ellos quedaron comprendidos en las circulares del ministerio y, en las normas de rango inferior, pero de cumplimiento obligatorio, que contienen información poco difundida u olvidada. La circular número 24 de la SEEyC del 30 de marzo de 1977, instaba a todos los funcionarios o empleados bajo su órbita a denunciar "...cualquier delito que conozcan...". Esta circular, una de las pocas que encontramos, es un ejemplo del tipo de conducción y del clima de trabajo que construyeron los burócratas de facto y de su intencionalidad expresa de consolidar un estado policial que involucre a todos en el control social mediante la delación y complicidad.

A partir del golpe militar, la destrucción de la labor gremial, convirtió al estado en el regulador unidireccional de los salarios en unos años de alta inflación. Aún con la complejidad que tienen los presupuestos de gobierno tomando la cifra expuesta en las normativas el presupuesto de la provincia ascendía en 1976 a $23.796.960.000 y aumentó hasta $15.986.223.000.000 en 1983 (leyes 4531 y 5475). Ante la pérdida de poder adquisitivo, a comienzos de cada año y en ocasiones varias veces por año, la Secretaría de Hacienda decretaba los incrementos de sueldos en la administración pública como un paliativo frente a las decrecientes posibilidades económicas de los docentes. La búsqueda de consensos en pro de la gobernabilidad obligaba a la dictadura a tener en cuenta la cuestión social e intervenir constantemente, con medidas atenuantes de la crisis generada por su modelo económico.

En este mismo sentido, entre las medidas de la Secretaría que tenían un basamento educativo-humanitario e contaban las becas que cada año se entregaban a sectores vulnerables de la población escolar. En 1976, la resolución 4539 estableció una suma de $4.000 anuales para alumnos de escuelas: 83

primarias provinciales y privadas (que implicaba a 111 alumnos en total); 16 nacionales (127 alumnos); 29 post primarias (31 alumnos) y 38 secundarias (113 alumnos). Esta suma daba un total de $1.528.00 repartidos entre 382 estudiantes. Para 1979 los decretos 1360 y 1361 implementaron un sistema de becas de $82 millones, para alumnos del nivel medio del interior, y de $97 millones para el nivel primario. Los montos y los beneficiarios aumentaron sustancialmente, pero el número de favorecidos representaban una fracción muy pequeña del total en una provincia empobrecida , en parte debido a la crisis económica y en parte al aumento de la matrícula a cargo de la provincia, debido a la transferencia de las escuelas primaria nacionales.

Tucumán tiene la particularidad del trabajo del obrero del surco cuya labor estacional durante las zafras empleaba a muchas personas por la débil introducción de la mecanización hasta los años 70, lo que implicaba el problema de la desocupación en los tiempos fuera de la cosecha. La dictadura implicó en los llamados Planes Interzafra a la SEEyC mediante la implementación de cursos de capacitación técnica con una asignación de $60 mil por alumno, montos que solían aumentar a lo largo del año. No hay datos de inscriptos ni del tipo de formación que recibían, pero estos paliativos son representativos de la perspectiva paternalista de la dictadura frente a la cuestión social que su gobierno había agravado.

Una muestra cabal del accionar de la dictadura se encuentra en la sanción a la maestra especial Silvia Margarita Rondoletto de Cenador, maestra especial de actividades prácticas en las escuelas rurales León Soldati y D. F. Sarmiento, que además era estudiante de Ciencias de la Educación en la UNT. Por resolución 948 del 27/3/81 fue declarada cesante por abandono de trabajo a partir del 11/04/76. La justificación estaba en que el "... Departamento de asuntos Jurídicos de la SEEYC notificó a la causante mediante carta documento ... [pero] no fue posible la entrega de esta pieza por haberse mudado..." . La maestra citada había sido secuestrada por los grupos de tareas de la dictadura en noviembre del 76 y desaparecida junto con su padre, madre, cuñada y hermano. El caso era muy conocido en la época, la casa donde vivían había quedado abandonada y todos los bienes, incluido un RenaultCitroen 2cv, apropiados por los perpetradores. Sin poder aplicarle la ley de prescindibilidad optaron desde la secretaría por una figura que les permitía cumplir con los trámites burocráticos.

Conclusiones

La última dictadura en Argentina, con su proyecto militar-civil-corporativo, superó a los golpes de Estado anteriores en pos de neutralizar cualquier tipo oposición social y asegurar una gobernabilidad capaz de imponer un modelo excluyente a sangre y fuego. El golpe de 1976 significó un salto cualitativo sin parangón en la violencia represiva de una sociedad relativamente inclusiva, movilizada y participativa como lo era la argentina de esos años. El diagnóstico de la extrema derecha sostenía la existencia de una crisis de desgobierno alimentada por el exceso de participación e igualitarismo, por la infiltración marxista internacional, por la combatividad gremial que atentaba contra la propiedad privada, por el asistencialismo peronista que afectaba el buen funcionamiento de la economía, por una política partidizada que afectaba la previsibilidad institucional y especialmente por la crisis de los valores morales tradicionales. La violencia, el consenso y las complicidades contribuyeron a la implementación del Terrorismo de Estado, esencial paraconsolidar su política en lo económico y en lo social con la finalidad de crear una sociedad diferente, innovando con valores arcaizantes. Implicó el desarrollo de un Plan Sistemático para imponer un modelo integrista a la par que neoliberal.

La educación fue central en la medida en que era considerada como el ámbito primordial de la batalla por los fundamentos de lo que consideraban como cultura legítima. Fue evaluada como un sector en crisis, desafecto y politizado.

El telón de fondo del Terrorismo de Estado actuó como reaseguro ante cualquier oposición. Desde una retórica eficientista atacó a la burocracia educativa. La suspensión de los derechos laborales y civiles permitió implementar las cesantías, que facilitó la reconstrucción de una dirigencia afecta y subordinada, lo que, combinado con una amplia política de titularizaciones, contribuyó si no al logro del consenso al menos al acatamiento de las diferentes medidas. La constitución de los cuerpos técnicos ideológicos afines fue sustancial paraimponer un cambio curricular y pedagógico regresivo, que resaltaba los valores nacionalistas xenófobos y un fundamentalismo religioso intolerante. La ritualización militarista de la escuela pretendía un cambio hacia un orden verticalista. Para esto, desarrolló una intensa campaña publicitaria y de control y censura ideológica, con prohibición de libros e innovaciones reglamentarias autoritarias. La concepción subsidiaria y privatista de la educación y la retracción del ámbito de lo público posibilitó la política de transferencia de las escuelas primarias comunes a las provincias, precarizando su situación a fin de destruir la

herencia del viejo estado educador normalista. La dictadura entendía que debía reforzar las fuerzas de lo que consideraba un mercado educativo, que se fue segmentando en función de la capacidad de pago y de los intereses sectoriales.

Tucumán, sede y actor relevante del Terrorismo de Estado y de la batalla cultural planteada por la dictadura, sufrió las consecuencias de este modelo en los siguientes lustros.

Fuentes

Información Estadística Educativa, Año I, N° 1, septiembre de 1978, Secretaría de Estado de Educación y Cultura, Dirección de Asuntos Técnicos, Tucumán

Libros de Decretos y Resoluciones 1976-1981, Archivo Documental de la Secretaría de Educación de Tucumán.

Tucumán-Argentina. Cuna de la Independencia. 1976-1977. Sepulcro de la subversión, 1975-1977, Tucumán, edición oficial, 1977

Acdel Vilas, Edgardo: Tucumán, enero a diciembre de 1975 libro inédito, https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=forums&srcid=MTQyODg0OTkzODU4ODc3MjM3NDkBMTI1NTE3MDU4NjYyMTA0NTc1MTQBR3UzV2g2U1lQalVKATAuMQEBdjI

Tucumán en Cifras, Gobierno de la Provincia de Tucumán, Secretaría de Estado de Planeamiento y Coordinación, Imprenta de la Secretaría Estado de Planeamiento y Coordinación, mayo de 1977

Archivo de Fichas del Centro de Documentación e investigación Educativa del Ministerio de Educación de Tucumán.

Bibliografía

Barbero, María I., Devoto Fernando: Los nacionalistas, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1983.

Bonano L.; Pucci R.: Autoritarismos y Dictadura en Tucumán. Estudios sobre cultura, política y educación, Catálogos, Buenos Aires, 2009.

Bravo, Héctor F.: La descentralización educacional. sobre la transferencia de establecimientos, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1994

Cetrángolo, Oscar, Gatto Francisco: Descentralización Fiscal en Argentina: restricciones impuestas por un proceso mal orientado, en Seminario Desarrollo local y regional: hacia la construcción de territorios competitivos e innovadores, Quito, julio 2002 en línea: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/28459/LCbueR252_es.pdf;jsessionid=672995A96CA413F24A13BCBA2776D359?sequence=1

Crenzel, Emilio: El tucumanazo, Buenos Aires, CEAL, 1991

Educación Privada. Su historia en Tucumán. editada por el Ministerio de Educación Dirección de Educación Pública de Gestión Privada, Tucumán, 2008.

Ferreyra, Alba N.: El Sistema Educativo Argentino en los años 1976-1982. Análisis y prospectiva. tesis de licenciatura, Facultad de Filosofía y Letras UNT, 1992

Garañao, Santiago: represión política, terror y rumores en el 2teatro de operaciones2 del Operativo Independencia (Tucumán, 1975-1977) en Clepsidra, Revista Interdisciplinaria de estudios sobre Memoria, ISSN 2362-2075, N° 3, marzo de 2015, pp. 46-71

Gudelevicius, Mariana: El devenir de la situación laboral docente en el proceso de transferencia del servicio educativo nacional de nivel primario durante la última dictadura argentina. 1976-1983. en Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, núm. 4 año 2009, pp. 81-105, en http://www.revistacseducacion.unr.edu.ar/ojs/index.php/educacion/article/viewFile/75/74

Invernizzi H.; Gociol J.: Un golpe a los libros. Represión a la cultura durante la última dictadura militar; Eudeba, Buenos Aires, 2002

James, Daniel (dir.): Nueva Historia Argentina, Violencia, proscripción y autoritarismo (1955-1976), Sudamericana, Buenos Aires, 2003.

Jiménez, Daniel A., Chacana clara I: La última Dictadura en Argentina y la transferencia de escuelas. Tucumán, en II Jornadas Internacionales El Sistema Educativo y la Cultura en el Bicentenario de la Independencia, Facultad de Filosofía y Letras, Tucumán, 2016

Kaufmann, Carolina (dir.): Dictadura y Educación. Los textos escolares en la historia argentina reciente, Miño y Dávila editores, Buenos Aires, 2006.

Legarralde, Martín: La educación durante la última Dictadura militar, en Raggio, Sandra (coord.): Memoria en las aulas, Dossier N°5, Publicación de la Comisión Provincial por la Memoria, Buenos Aires, 2008

Mallimaci, Fortunato: El mito de la Argentina laica. Catolicismo, política y Estado. editorial Capital Intelectual, Buenos Aires , 2015.

Mignone, Emilio: Iglesia y Dictadura. El papel de la Iglesia a la luz de sus relaciones con el régimen militar. edicionesColihue, Buenos Aires, 2006.

Páez de la Torre, Carlos: Historia de Tucumán, Plus Ultra, Buenos Aires, 1987

Pacheco, Leticia A.: La alfabetización de adultos en el gobierno del Dr. Raúl Alfonsín. El Plan Nacional de Alfabetización (1984-1989), tesis de licenciatura, Facultad de Filosofía y Letras UNT, Tucumán, 2016.

Pineau, Pablo y otros: El Principio del Fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983), Colihue, Buenos Aires, 2006.

Puiggrós, A.: Que pasó en la educación Argentina. Breves historia desde la conquista hasta el presente, editorial galerna, Buenos Aires 2002.

Quiroga, Hugo: El tiempo del Proceso. Conflictos y coincidencias entre políticos y militares, 1976-1983, Rosario, Homo Sapiens: Fundación Ross, 2004

Rodríguez, Laura G.: El calendario escolar y las celebraciones en la provincia de Buenos Aires durante la última dictadura militar, en Clío Asociados 2009 (13) en línea http://www.clio.fahce.unlp.edu.ar/article/viewFile/clion13a03/5115

Rodríguez, Laura G.: La escuela intermedia revisitada: racionalización y revisión curricular en la provincia de Buenos Aires durante la última dictadura militar. Trabajos y comunicaciones, 34, pp.35-61, en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3723/pr.3723.pdf 2008

Tedesco, J. C.; Braslavsky, C; Carciofi, R.: El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982, Miño y Dávila editores, Buenos Aires, 1987

Vezzeti, Hugo: Pasado y presente. Guerra, Dictadura y Sociedad en la Argentina, Buenos Aires, Siglo XXI,2002

Zappi, Carlos V. (dir): Plan Preliminar para el Desarrollo de la provincia de Tucumán, Italconsult Argentina, CFI, Buenos Aires, 1967

Entrevista:

Brovio, Rosario, directora jubilada. Realizada en octubre de 2016

Bianco, Ivonne, pedagoga jubilada. Realizada en septiembre de 2016.

Capítulo 9

Dos momentos de la educación en la provincia: la transición a la democracia y el avance neoliberal de la década de 1990. Cambios, continuidades e idearios en pugna[1]

Sandra María Eva Marquez
Norma Edith Ben Altabef

Introducción

A partir de 1983, la restauración democrática se propuso la recuperación de una educación inclusiva para todos los sectores sociales y la reconstrucción de una escuela que contribuyera a recuperar una sociedad pluralista, donde se respetaran las instituciones representativas. Esta etapa ha sido caracterizada como un momento de realización de diagnósticos y de implementación de políticas que buscaban la reconfiguración de la educación en el país y en las provincias (Wanschelbaum, 2014, p. 1).

En el presente capítulo se analizarán las medidas y acciones llevadas a cabo para reinstalar en la sociedad los principios democráticos, especialmente en Tucumán, donde encontramos una profunda crisis económica, con alto impacto en la educación. Durante las décadas del 80 y el 90 del siglo XX, el estado provincial no tuvo ninguna política propia en el área de educación.La provincia se alineócon las políticas nacionales, por su elevada dependencia presupuestaria -un 76%- de fondos nacionales. También se hará referencia a dos factores de poder muy importantes en la provincia: los sindicatos y la Iglesia. Todas estas cuestiones contribuyeron a la politización de lo educativo antes que a la formulación de políticas educativas. Otros aspectos importantes a considerar son las relaciones con el gobierno nacional en lo que se refiere ala transferencia de los servicios educativos y la implementación de la Ley Federal de Educación. Algunos funcionarios provinciales llegaron a expresar "*que la educación no era interés del gobierno"*, y muchos ámbitos de la administración estuvieron sujetos, en las distintas gestiones políticas, a los funcionarios que hicieron valer su poder y escasa idoneidad, en algunos casos, así como susimprontas particulares, influyendo en sus conflictos y provocando tensiones personales.

Se abordaránasimismo los alcances y las características de la transformación educativa de la década de los noventa, teniendo en cuenta que la etapa de los ochenta puede ser considerada como una transición para la

[1]Agradecemos a Marta Barbieri sus sugerencias para los títulos de este capítulo.

planificación y aplicación de las políticas educativas tecnocráticas de los noventa, basadas en el neoliberalismo y neoconservadurismo(Arata Mariño, 2013, p. 262).

Educación y democracia: caminos y opciones para la superación de las políticas de represión y exclusión.

> *Los/las docentes en su mayoría necesitaban contar, expresarse…solo eso, no pedían más. Solo encontrarse con alguien que los/as escuche, contar situaciones vividas y sentir que era cierto que volvían a la democracia. La mayoría necesitaba que fuésemos a sus escuelas, que viéramos su trabajo, que los/as alumnos tenían sus vidas…su realidad en cada escuela.*
>
> *Prof Lía Chambeau, Directora de Asuntos Técnicos de la Secretaria de Educación del primer gobierno de la restauración democrática.*

El regreso a la democracia en 1983 generó la ilusión de que con ella se resolverían todos los problemas que aquejaban al país. El espíritu de esos primeros años, de lo que se llamó primavera alfonsinista (1983-1987), se expresó en un nuevo clima cultural, que dio lugar a un florecimiento de la producción en ese campo, como el rock nacional y el cine, y la libertad que había ganado las calles, nutriendo la conciencia de una población sumida en un clima fundacional (Isola, 2013,p. 335).La sociedad se expresaba con un alto grado de movilización política e importante participación, con la expectativa de que la instauración de la democracia resolvería todas las cuestiones que la afectaban y que eran de larga data.

Pero la realidad demostró que las deficiencias y conflictos persistían. Romero expresa que "*más allá de los problemas de fondo, la economía se encontraba, desde 1981, en un estado de desgobierno y casi caos… con un estado carente de recursos, sin posibilidad de atender a los reclamos de la sociedad, desde la educación, la salud a los reclamos salariales de sus empleados".* (Romero,1994, p. 333).Se arrastraban ciertas tendencias de fondo, como el atraso tecnológico y una creciente desindustrialización de la economía nacional, que era necesario revertir.En el ámbito educativo se requería, en primer lugar, un reconocimiento de los problemas a resolver, como el analfabetismo, la deserción escolar, el deterioro de la calidad de la educación, la burocratización y la centralización de las decisiones,

Guillermina Tiramonte sostiene que el programa educativo del alfonsinismo tuvo dos propósitos. Por un lado, recuperar el perfil de país integrado, igualitario, inclusivo y educado, extendiendo los beneficios a los sectores sociales postergados hasta ese momento por los gobiernos autoritarios; y, por el otro, modificar los patrones socializadores de las escuelas a favor de la conformación de una identidad ciudadana, compatible con los valores del liberalismo político y de un orden democrático basado en la participación pluralista y en las instituciones representativas. Se trataba de generar vínculos entre educación y democracia, mediante la eliminación de aquellas políticas escolares que habían sometido al sistema a las exigencias del autoritarismo (Tiramonti, 2004, p. 226).

La recuperación de los vínculos entre educación y democracia implicóla estructuración de las políticas del nuevo gobierno en tres líneas principales: la normalización de la vida universitaria a partir de la recuperación de los principios reformistas; una política activa de alfabetización destinada a jóvenes y adultos, y la convocatoria a un congreso pedagógico abierto, donde la comunidad educativa debatiera los fundamentos centrales para la sanción de una nueva ley de educación (Arata, Mariño, 2013, p. 263).

Las universidades fueron las más afectadas en la época de la dictadura. El gobierno democrático inició un proceso de renovación y expansión de la enseñanza superior. Las primeras acciones estuvieron orientadas a normalizar la universidad, restablecer su autonomía y autarquía presupuestaria, el co-gobierno de los claustros, la libertad de cátedra y la apertura del sistema a nuevos sectores sociales. Fue necesario poner en vigencia los estatutos que estaban suspendidos desde el golpe militar de Juan Carlos Onganía, en 1966. Se reincorporaron los docentes cesanteados, aunque algunos que habían vivido en el exilio no se reincorporaron; se anularon designaciones directas realizadas durante la dictadura y se impugnaron los concursos viciados por discriminaciones políticas e ideológicas. La normalización de los gobiernos universitarios tripartitos implicóel reconocimiento de los Centros de Estudiantes. Todas estas medidas estuvieron acompañadas de una explosión en la matricula. En 1983, Argentina contaba con 400.000 estudiantes universitarios, en 1984 superaba el medio millón, en 1985 ya eran 664.000 y en 1986 llegaban a 700.000. Esta expansión se vio desbordada por la falta de infraestructura y de docentes. Como lo explica Diego *Rosembreg,"mientras los inscriptos crecían exponencialmente, disminuía el presupuesto por alumno. Y la necesidad de nuevos edificios y sus consecuentes gastos de mantenimiento recayó sobre la pauperización de los salarios docentes. En 1985 se inauguró un período de alta conflictividad, y dos años después la CONADU –el gremio docente– llamó a un paro de dos meses: denunció que los*

salarios de sus afiliados apenas equivalían al 35% de lo que percibían en 1983· (Rosemberg, 2013).La normalización de la vida universitaria trajo asimismo la participación en la dinámica interna y en el gobierno universitario de la política partidista, cuestión que se instaló en las altas casas de estudio.

Un segundo aspecto de la restauración democrática en clave de educación fue la implementación de una política activa de alfabetización destinada a jóvenes y adultos. El porcentaje de analfabetos en el país era de 32% entre los jóvenes de 15 años que no habían asistido a la escuela y los que no habían concluido la educación primaria. Para encarar esta cuestión se creó la Comisión de Alfabetización Funcional y Educación Permanente. Esto dio sus efectos, que se pueden observar en las cifras de alumnos y de escuelas para adultos en esos años:

Tabla n° 30
Escuelas y alumnos adultos 1982-1986

Años	Escuelas	N° de alumnos
1982	2176	131.330
1983	2218	134.336
1984	2321	136.025
1985	4789	156.054
1986	9325	202.159

Datos obtenidos de Estadísticas de la Educación. Cifras estimadas. Año 1982. Ministerio de Educación. República Argentina, p. 11; Estadísticas de la Educación. Cifras estimadas. Año 1983. Ministerio de Educación. República Argentina, p. 3; y Estadísticas de la Educación. Cifras estimadas. Año 1986. Ministerio de Educación. República Argentina, p. 3

También se introdujeron cambios en la formación docente inicial, implementándose el Programa de Maestros de Educación Básica (MEB), que permitió cierta participación regional en los contenidos curriculares. Este tema,como las cuestiones sobre la educación privada, la transferencia de escuelas a las provincias y la preocupación por la educación primaria fueron una continuación de las políticas iniciadas en 1955 y reiniciadas en 1981. Es decir que el proceso no se revirtió, por el contrario se sostuvo.La descentralización del sistema educativo exigía una redefinición de poder entre los distintos actores educativos (Wanschelbaum, 2014, p. 99). Esta última cuestión ha sido analizada por Filmus, quien sostiene que la transferencia de las escuelas primarias a las jurisdicciones no se realizó con el objetivo de dotar a los establecimientos de mayor capacidad de decisión y de adecuación a las realidades locales. La lógica con que fue realizada estuvo fuertemente vinculada con una racionalidad economicista, de supuesta eficiencia administrativa, sin tener en cuenta, de

ninguna manera, los aspectos vinculados a la participación y a la mejora pedagógica.(Filmus, 1998) .

El llamado Proyecto Educativo Democrático estuvo en debate desde el mismo momento de la instauración de la democracia,objetivo con el cual el Presidente Alfonsín convocó a todas las fuerzas políticas y sociales al Congreso Pedagógico. La convocatoria contó con el apoyo de las fuerzas representativas de la sociedad, los partidos políticos, los gremios docentes y estudiantiles y las iglesias. La Iglesia Católica tuvo una actuación importante, disputando con los sectores laicistas cada espacio.El Congreso se pronunció por una educación democrática en el marco de un contexto ideológico liberal, laicista y reformista, pero su limitación fue que sus decisiones no tuvieron carácter vinculante, por lo cual no aportó soluciones concretas. Sí es preciso señalar que contribuyó a la construcción de una cultura pedagógica democrática, sujeta a tensiones expresadas en los distintos sectores que convivían en el gobierno (Puigrós, 2009, p. 179).

El nuevo clima ideológico permitió muchos avances que se perciben en las cifras de todos los niveles del sistema. Entre 1983 y 1987 se duplicó el número de estudiantes universitarios; creció un 27% el número de estudiantes de la escuela media y un 14% la primaria, a un ritmo mayor que en la época de la dictadura. El número de niños de educación preescolar se duplicó, y la cantidad de alumnos de las escuelas técnicas se elevó de 182.750 en 1983 a 219.053 en 1987. A partir del ingreso irrestricto en las universidades, la tasa de crecimiento de la educación terciaria, pública y privada, decreció de 43,90 en 1982 a 15,54 en 1986 (Puigrós, 2009, p. 181).

El regreso a la democracia en los años ochenta marca dos etapas de la inversión educativa. La primera de relativa recuperación frente a la debacle de la dictadura, que alcanza su pico de inversión en 1987, cuando la inversión educativa frente al PBI llega al 3,6% La crisis económica iniciada en 1988 se traduce en un nuevo derrumbe del gasto educativo en términos reales y en relación con el PBI. Así, la inversión por alumno cae en términos reales (pesos de 2001) de 900 pesos anuales en 1987 a 600 en 1989. Luego de la crisis, que concluye con la salida anticipada de la presidencia de Rául Alfonsín, el período de los años noventa se destaca por un gran incremento de la inversión educativa en términos reales. Es notable que en una etapa de expansión de la matrícula la inversión por alumno haya aumentado casi al doble en términos reales, pasando de 660 pesos anuales en 1991 a 1.140 en 1998. Este auge se detiene con el inicio de la recesión económica en 1999 y sufre su mayor impacto con la crisis de 2002, que en un solo año marca un salto atrás en el tiempo de casi 10 años de aumento de inversión

educativa. Entre 2001 y 2002 no sólo se destaca un recorte en términos nominales del presupuesto educativo sino el impacto de una profunda devaluación que derrumbó la inversión educativa en términos reales a partir del retorno de la inflación.Rivas,Axel Radiografía de la educación argentina / Axel Rivas; con colaboración de Alejandro Vera y Pablo Bezem. 1a ed. - Buenos Aires, Fundación CIPPEC; Fundación Arcor; Fundación Roberto Noble, 2010. P 19.

En el marco de esta expansión de la educación, las cuestiones salariales docentes se agudizaron, en un contexto de irresueltos problemas políticos y económicos. El gobierno no atendió los reclamos laborales, teniendo en cuenta que los salarios docentes habían ingresado en un proceso de deterioro notable. Los trabajadores de la educación, nucleados en laConfederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina, plantearon su posición al gobierno radical y, apoyados mayoritariamente, llevaron a cabo la Marcha Blanca en 1988. En este complejo contexto, las políticas nacionales en educación no favorecieron a las provincias peronistas, quienes conformaron el Consejo Federal de Educación, que ejerció una constante crítica a las políticas nacionales, concretamente a los procesos de descentralización. Las transformaciones educativas de la democracia no fueron profundas y no pudieron persistir en el contexto de la crisis económica de 1989, que llevó a la entrega anticipada del gobierno.

En Tucumán, la larga noche de la dictadura tuvo connotaciones especiales, por haber sido centro de operaciones en las acciones del terrorismo de estado, en el marco de una economía totalmente devastada por la crisis azucarera[2] y por las condiciones económicas generales de la época. La actividad política, congelada durante tantos años, concluyó con el regreso del peronismo al gobierno. Fernando Riera, un representante del peronismo histórico, fue elegido gobernador en 1983. Hacía casi dos décadas que Tucumán no vivía en democracia, y*"el hábito de las prácticas republicanas, siempre frágil por lo entrecortado, se diluía hasta casi desaparecer"*(Páez de la Torre, 2012, p. 184).

No solo se registraban falencias en el plano de lo político, puesto que también había otras cuestiones graves generadas por la crisis provincial,y también por el aumento de la planilla salarial, los enganches con los sueldos nacionales y las jubilaciones de privilegio. Algunos datos señalan que,desde fines de 1983 a fines de 1988, se habían nombrado entre 20.000 y 30.000 empleados nuevos. Para afrontar estos compromisos, el gobierno emitió bonos (Letras de Tesorería), como una solución transitoria pero con efectos nocivos para las finanzas públicas. Numerosos conflictos salariales y demandas de los distintos sectores de la

[2]Este tema es desarrollado en el capítulo 8 de este libro.

sociedad, tanto en el ámbitos provincial como municipal se sucedían permanentemente.

Durante el gobierno de Riera, el ámbito de la educación estuvo bajo la órbita del Ministerio de Gobierno, Educación y Justicia, a través de la Secretaria de Estado de Cultura y Educación.[3]

Una de las primeras acciones del gobierno democrático fue reinstaurar los marcos normativos anulados en el período de la dictadura militar,aunque también era necesario enfrentar la crisis por la que atravesaban los sectores de menores recursos, para los que se implementaron créditos destinados a gastos de escolaridad, y se puso en funcionamiento un plan nutricional en los comedores escolares que abarcó a 92.000 niños. Se contempló la situación de las escuelas desfavorecidas por su ubicación, coordinando con otros organismos gubernamentales la provisión de útiles, alimentos y planes de profilaxis social para escuelas de alta montaña. La grave situación que se vivía fue reconocida por el Gobernador en el discurso anual del 1° de abril de 1986, expresando que se vivía una "*crisis desoladora sin precedentes, tanto en la provincia como en el país, con una industria agroazucarera en agonía y miles de tucumanos sin trabajo, techo y comida."* Esta situación venía ya de años anteriores y la provincia recibió el apoyo de Nación mediante una serie de convenios Nación-Provincia, con los que se trabajó desde la legislación para implementar programas y acciones federales y se elaboró el Plan de Emergencia educativa y del calendario escolar 1984, con pautas provenientes de otras provincias justicialistas y de organismos nacionales.

En este complicado contexto se pusieron en funcionamiento el Programa experimental de extensión de bases curriculares del proyecto EMER a 21 escuelas primarias; el "Programa Nacional de promoción psicosocial y nutrición del escolar", y se continuó la implementación del Plan EMETA (Programa de expansión y mejoramiento de la educación técnica agropecuaria), que permitió el mejoramiento de 2 escuelas, en Rio Chico y Cruz Alta. En este programa ya se habían construido 48 escuelas, implementándolo entonces en Aguilares. El tema de la educación agrícola en áreas rurales mereció una especial atención, completándose con la creación de tres centros de educación agropecuaria en J.B. Alberdi, Tafí del Valle y Trancas, y en la escuela de nivel medio AgrotécnicadeAmaicha del Valle, en 1987.

[3]Durante la gestión de Riera, los secretarios de Cultura y Educación fueron el Arq. Ricardo Salim, María Iovani de Levi, Lic. Cesar Sosa Padilla y Susana Carlotti de Wentzel.

En los ámbitos de educación especial y artística, así como en los de formación de adultos, capacitación laboral y escuelas primarias, se atendieron necesidades y demandas. Para ello se fundaron la escuela Especial en Bella Vista; el anexo de la escuela de danzas en Bella Vista (educación artística); 3 escuelas primarias en Barrio Oeste II, Barrio Belgrano en San Andrés y Barrio Miguel Lillo de Capital; 2 centros educativos de nivel primario y 1 centro de capacitación laboral (educación adultos). Para la educación de adultos, se reglamentó su educación y se crearon centros educativos móviles (18 primarios, 8 de capacitación laboral y 9 de capacitación laboral intensiva), y se implementó, en forma conjunta con la CGT regional, el Programa de alfabetización, aplicándose a 14 centros suburbanos y rurales. (Legislación Educativa Provincial 1984, Serie Normativa 23 /4/84, p. 2). En el Programa Interzafra se realizaron 15 cursos, en el marco del Programa de Alfabetización de Adultos en articulación con la GT Regional, incorporando a los trabajadores del surco, de fábricas y su familias, en una experiencia muy positiva (Chambeau, 5/12/2016).

Durante los casi cuatro años de gobierno se puso especial atención en la formación y capacitación de los docentes, dictándose 56 cursos de perfeccionamiento; se creó la carrera del profesorado para la enseñanza primaria en Aguilares, se atendió a la formación de directivos de nivel primario a través de la escuela de Formación educativa que funcionaba en la Capital y Concepción, y se constituyeron comisiones de docentes y técnicos para mejorar la enseñanza. En el marco del proyecto EMER, se promovió la capacitación docente, la formación de recursos humanos en las instituciones, la promoción en la comunidad y la implementación de bases curriculares en 1987.

La situación de los alumnos fue atendida especialmente, ampliándose la cobertura del seguro escolar a 276.950 alumnos y se realizaron actividades en el área de turismo, de recreación y de asistencia escolar, mediante albergues, colonias de vacaciones y centros recreativos, y en el aspecto de la prevención en salud se atendieron 2. 613 alumnos.

La necesidad de reflexionar sobre las cuestiones educativas llevó a la creación del Departamento de Investigación educativa en 1984.La provincia participó asimismo de la primera reunión del Consejo Federal de Educación en Democracia[4], que se propuso la recuperación de la educación como un instrumento indelegable del Estado.

[4]El Consejo Federal de Cultura y Educación había sido creado durante la dictadura, por Ley 22047 el 3 de agosto de 1979, este tema es referido en el capítulo 8 de este libro

La cuestión laboral de los docentes fue atendida desde los inicios de la gestión con la titularización de 1200 maestras y 200 conserjes y designaciones de recursos humanos jerárquicos en las escuelas. Se convocó a concursos docentesen el área de Perfeccionamiento Docente y en áreas de Supervisión y Directores, y se implementó la revisión de los padrones docentes para un análisis exhaustivo de los requisitos, hasta lograr certificar las titulaciones otorgadas antes de la llegada de la democracia (Chambeau, 5/12/2016).

En materia previsional, de obra social y acción social, se realizaron ajustes, se amplió y brindó cobertura a nuevos afiliados. Se pagaron haberes y deudas, se ampararon los derechos de jubilación a docentes Ex Lainez por la ley nº 5842, y se reglamentó la docencia pasiva (Discurso Gob. Riera, Diario de Sesiones Cámara de Senadores, Asamblea Legislativa, Mensaje Gobernador. Años 1984, 1985,1986 y 1987).

En el área técnica docente, se aprobó el reglamento interno para escuelas medias y se integró la comisión de curriculum, con el propósito de implementar medidasen el proceso de democratización de la enseñanza. Algunas decisiones tomadas fueron la supresión de las asignaturas Intereses Argentinos I y II; la revisión del análisis del curriculum del plan EMER; y la sustitución de la asignatura Formación Moral y Cívica por Educación Cívica, con nuevos programas (Legislación Educativa Provincial 1984 Serie Normativa 23 /4/84,pp 3y 4). Estas medidas fueron interpretadas por la Directora de Asuntos técnicos de la Secretaria de Educación como la necesidad *de "restituir al sistema educativo su función de formación de ciudadanos/as libres, con derecho a la conocimiento en todas sus expresiones y concepciones que posibiliten la diversidad y respeto a las diferencias."* (Chambeau, 5/12/2016).

Sin embargo, algunas disposiciones fueron revisadas, como la restitución de las asignaturas Interés Argentino I y II, suspendidas el mes anterior (Resolución 323714.SE. Archivo Legal Centro de Documentación e Información Educativa).

Desde el primer año de la gestión se planteó la necesidad de una modificación de la estructura orgánica y funcional del Consejo de Educación y, en ese sentido, se proyectó la reimplantación del Consejo de Educación de la Provincia[5], con participación de los sectores comprometidos en educación. Dicho Consejo fue constituido el 3 de febrero de 1986, integrado en su conducción por

[5]La creación del Consejo de Educación se realizó por Ley N° 5740, publicada en el Boletín Oficial de Tucumán el 7/10/85.

vocales gremiales, con la función de sancionar la ley orgánica de educación de la provincia y organizar la participación de la provincia en el Congreso Pedagógico.

El gobierno de Alfonsín, mediante la ley 23.114 del 23 de octubre de 1984, impulsó el funcionamiento del mencionado Congreso. A nivel nacional se constituyó una Comisión Organizadora, presidida por el Ministro de Educación y Justicia, y una Comisión Honoraria de Asesoramiento, siendo invitados a debatir y participar todos los niveles de enseñanza, estudiantes, padres, cooperadoras escolares, gremialistas, docentes, estudiosos del quehacer educativo y el conjunto del pueblo a través de los partidos políticos y organizaciones sociales representativas. Sus sesiones se desplegaron en tres instancias territoriales: local, jurisdiccional y nacional, en cada una de las cuales se organizaron Asambleas.[6] En la última de éstas, que funcionó entre el 27 de febrero y el de 6 de marzo de 1988, participaron 300 representantes de todas las jurisdicciones, de los cuales 11 representaron a la provincia de Tucumán.[7] Los temas que se debatieron fueron diversos: objetivos y funciones de la educación; las formas de la educación; la distribución de los servicios educacionales y su rendimiento; los aspectos pedagógicos; la administración de la educación; gobierno y financiamiento de la educación. En relación a la participación de los distintos sectores, Adriana Puigróssostiene que fue evidente la influencia ejercida por *la Iglesia Católica,"que participó organizadamente disputando a los sectores laicistas cada espacio…..y se notó la inorganicidad de los grupos democráticos y la profunda fractura que dividía al peronismo."* (Puigrós,1996, p.n136). Los diarios de la época reflejaron esta situación, haciendo notar que los partidos políticos habían fracasado en hacer sentir su número en las asambleas. En provincias como Buenos Aires, Córdoba, Jujuy, Mendoza, La Pampa, Catamarca, Chaco, Tucumán, San Juan, Corrientes, Entre Ríos y Santa Fe, los católicos y sus allegados habían logrado imponer sus delegados. Por su parte, los gremios docentes no tuvieron la participación esperada y se quejaron de no formar parte del órgano de decisión, integrando tan solo la comisión honoraria, donde carecían de poder real para implementar propuestas representativas de su sector.

---

[6] La instancia local eran las asambleas de base, en las que podían participar todos los ciudadanos mayores de 15 años que se inscribieran anticipadamente, y de allí surgirían los delegados para las asambleas jurisdiccionales, a su vez fuente de los delegados ante la Asamblea Pedagógica Nacional.

[7] Los representantes por Tucumán fueron once e integraron las siete comisiones de la Asamblea Nacional: Rahman, Ismael; Catalano, Juan Carlos; Pedraza, Juan Rubén; Delgado, Serafín Miguel; Godoy, Manuel Romualdo; Lamaison de Campillo, Teresa del Valle; Hourcade, Juan Carlos; Albarracín de Canivari, Claudia; Andrade, Luis María; Abdulhamid, Enrique Rafael, yRearte, Juan Clemente.

En Tucumán,los temas sobre los que se logró mayor consenso en las asambleas fueron acerca de la definición de la persona humana y la función del estado en la educación. En otros, hubo posiciones encontradassobre la enseñanza religiosa en las escuelas y la principalidad y subsidiariedad del estado en materia. Además, algunos delegados lamentaron que la Universidad Nacional de Tucumánrealizara asambleas paralelas, enviando sus representantes por separado.[8]Con respecto a la organización de la Asamblea Nacional, los delegados tucumanos expresaron su malestar ya que algunas provincias del "Norte Grande" no habían terminado sus trabajos, y también porque los profesores secundarios no podrían participar debido al inicio de la etapa de recuperación en las escuelas.Las propuestas presentadas fueron: [9]

- En relación a las formulación de los objetivos de la educación se tendrá en cuenta la formación integral, armónica y permanente de la persona humana, atendiendo su capacidad de presencia, crítica, creativa, valorante y rectora; la corporeidad asumida en todas sus posibilidades y limitaciones. La reciprocidad en la comunión y participación interpersonal y la trascendencia hacia los valores y hacia Dios.
- En lo referido a la educación sexual, la escuela debe colaborar con los padres en la cuestión y ésta debe ser gradual. Equilibrada, con conocimiento a priori de los padres, tutores y responsables.
- La educación debe tender a la formación social de los educandos y a su preparación para la vida cotidiana y para el mundo del trabajo; además respetar y revalorizar la figura del anciano, del discapacitado, del enfermo y del desempleado o subempleado.
- Se propone una estructura académica nueva con una duración de 10 años para la educación común y obligatoria, distribuidos en un año de preprimaria, 5 de primaria y 4 de nivel intermedio. También, enfatizar las salidas laborales, reducir los contenidos curriculares aquejados de enciclopedismo y la revisión del cuerpo legal que norma el sistema educativo.

---

[8]Según el diario *La Gaceta*, la Asamblea de la UNT sesionó en el centro Cultural Virla integrada por los representantes de las 19 unidades académicas. Allí se trataron las conclusiones que luego serían elevadas al Plenario nacional de marzo de 1988.

[9] Diario *La Gaceta*,"Las propuestas de Tucumán para el Congreso Pedagógico", 28 de febrero de 1988.

- Que la escuela sea un polo de atracción social y cultural, convirtiendo a la familia en una aliada de la tarea educativa y generalizar la descentralización del sistema educativo, optimizando su administración.
- Abordar cuestiones referidas a metodología, contenidos, y evaluación. Crear régimen de tutorías y la formación de gabinetes psicopedagógicos en cada establecimiento o nivel zonal.
- Evaluación psicopedagógica de la computación para determinar su implementación en la escuela.
- Revalorizar la tarea docente y mejorar la infraestructura edilicia y equipamiento escolar.
- Aconsejar la vigencia plena del Consejo Federal de Cultura y educación; la creación a nivel provincial del Ministerio de cultura y educación. El estado debe fijar la política y el planeamiento del desarrollo educativo pero no oponiéndose "dialécticamente a principio de libertad de enseñanza con el de igualdad de oportunidades, permitiendo a los padres ejercer el derecho de elegir la educación que desean para sus hijos."

Además, se presentó una propuesta en disenso que proponía que "la escuela pública debe ser neutra y cada comunidad religiosa debe realizar su función evangelizadora fuera del ámbito escolar."

Es importante señalar que enel informe final de la Asamblea Nacional -en el que influyó preponderantemente el sector católico- se advierte que éste sirvió de base para la nueva legislación dictada entre 1991 y 1995, que formó la estructura del sistema educativo nacional. Las conclusiones del congreso pedagógico fueron el antecedente directo de la ley federal de educación, que estableció un nuevo rol para el estado y los agentes de la sociedad civil (familia, confesiones religiosas y organizaciones sociales).

Las acciones encaradas por el gobierno en el ámbito educativo fueron posibles por el incremento de las inversiones en educación en relación con el gasto público total en la provincia. La inversiónaumentó en ese periodo con respecto a la etapa de la dictadura. Mientras que en esos años los porcentajes oscilaron entre un mínimo del 10,7 % y un pico del 23,9% en 1980, en el período democrático –de 1983ª 1989- los porcentajes de las erogaciones en educación, en relación con el gasto público total fueron los siguientes:

Tabla n°31 Porcentajes de inversión en educación en Tucumán-1983-1990	
Año	Porcentaje de erogación en educación
1983	23,6 %
1984	23,6%
1985	20,5%
1986	17,6%
1987	15,4%
1988	19,4%
1989	19,7%
1990	20,08%
Fuente: Macián de Barbieri, Liliana, Legislación e Inversión educativa. Una historia reciente. Tucumán entre 1976 y el Bicentenario. Facultad de CienciasEconómicas. Instituto de Investigaciones Económicas. UNT. Tucumán,agosto 2016, p. 22.	

Este nivel de inversión significó la expansión sostenida del sistema educativo con el incremento paulatino de escuelas, alumnos y docentes:

Tabla n° 32 Expansión del sistema educativo en Tucumán 1983-1986			
Año	Establecimientos	Alumnos	Docentes
1982	1.427	277.351	19.689
1983	1586	291.682	21.207
1984	1579	300.926	24.068
1985	1637	322.816	22.966
1986	1724	335.260	23.725
Elaboración propia en base a Estadísticas de la Educación. Cifras estimadas. Año 1982. Ministerio de Educación. República Argentina p35. Estadísticas de la Educación. Cifras estimadas. Año 1983. Ministerio de Educación. República Argentina p 55; de Estadísticas de la Educación. Cifras estimadas. Año 1984. Ministerio de Educación. República Argentina, pp. 56,57; Estadísticas de la Educación. Cifras estimadas. Año 1985. Ministerio de Educación. República Argentina, p 56; Estadísticas de la Educación. Cifras estimadas. Año 1986. Ministerio de Educación. República Argentina, p 56.			

Si analizamos estas cifras desagregadas entre 1982 y 1986,la cantidad de escuelas nacionales disminuyó levemente en algunos años, mientras que en otros se incrementó. En cuanto a la situación de la educación privada, el periodo marca un sostenido aumento de establecimientos, alumnos y docentes, como lo señala el cuadro que puede consultarse más abajo. Esto explica lo manifestado por gobernador Domato, en cuanto a que la educación privada era subsidiada por el estado. En su discurso de abril de 1988 mencionaba que “entre*los pagos que tuvo que realizar figuran los 122 millones que destinó para los aportes de docentes de*

institutos privados·(Discurso Gob.Domato. Diario de sesiones Tucumán. Asamblea General, Mensaje Gobernador, 01/04/88).

Tabla n° 33
Escuelas de régimen nacional, provincial y privado. Tucumán 1982-1985

AÑO	REGIMEN OFICIAL									REGIMEN PRIVADO		
	Nacionales			Provinciales			Municipales					
1982	E	A	D	E	A	D	E	A	D	E	A	D
	84	49.500	4.328	1.105	175.840	11.131	2	200	21	236	51.811	4.209
1983	95	48.512	4.353	1.211	186.436	12.365	2	186	25	278	56.548	4.464
1984	90	54.902	6.058	1.199	185.373	12.878	2	204	7	288	60.647	5.125
1985	95	65.776	4.578	1.240	192.980	13.168	2	379	14	300	63.681	5.206
198	12	72.07	5048	1.256	196.6	13.1	2	379	14	334	66.1	5.55

E: ESTABLECIMENTOS, A: ALUMNOS, D: DOCENTES
Elaboración propia en base a Estadísticas de la Educación. Cifras estimadas. Año 1982. isterio de Educación. República Argentina, p.35. Estadísticas de la Educación. Cifras madas. Año 1983. Ministerio de Educación. República Argentina, p. 55; Estadísticas de la ucación. Cifras estimadas. Año 1984. Ministerio de Educación. República Argentina, pp. 56,57; adísticas de la Educación. Cifras estimadas. Año 1985. Ministerio de Educación. República entina, p. 56; Estadísticas de la Educación. Cifras estimadas. Año 1986. Ministerio de ucación. República Argentina, p. 56.

En oposición al proceso de transferencia de las escuelas de la nación a las provincias que se había iniciado en 1965, la política de Alfonsín permitió la recuperación de algunos espacios perdidos, a la vez que las provincias continuaban expandiendo sus escuelas, alumnos y docentes (De Luca, 2008,,p. 98), proceso que se observa también en Tucumán, como lo señalan las cifras del cuadro anterior, que de 236 escuelas en 1982 se elevaron a en 1986. .

En esta etapa de apertura democrática se generaron instancias de participación y diálogo con los distintos sectores de la sociedad. La Directora de Asuntos Técnicos de la Secretaria de Educación, Profesora LiaChambeaud, nos transmite el clima de la época cuando expresa que "*fue una etapa en que la dedicación al trabajo fue total en serio. Durante mucho tiempo atendí, hasta más de las doce de la noche, a personas que requerían ser escuchadas. Los/las docentes en su mayoría necesitaban contar, expresarse…solo eso, no pedían más. Solo encontrarse con alguien que los/as escuche, contar situaciones vividas*

y sentir que era cierto que volvían a la democracia. La mayoría necesitaba que fuésemos a sus escuelas, que viéramos su trabajo, que los/as alumnos tenían sus vidas…su realidad en cada escuela(Chambeau, 5/12/2016).

Pero la situación económica, social y política de la provincia se complicaba, situación reflejada por las crónicas periodísticas,que destacaban que la agudización de la crisis había propiciado el pedido de juicio político contra el Gobernador Riera y su ministro de Economía, Osvaldo Cirnigliaro, aunque la intentona fue frenada en Diputados. En el contexto delaño electoral de 1987, el Partido Justicialista no lograba el consenso para su candidato a gobernador, José Domato, y el ministro Cirnigliaro generó un quiebre interno. Antonio Bussi, cuya situación procesal peligraba, se postuló como candidato avalado por el partido de Exequiel Avila Gallo (Defensa Provincial Bandera Blanca). Estaba vigente el sistema de elección de gobernador por sistema indirecto por medio del Colegio Electoral, que en su último desempeño eligió gobernador a Domato, tras tumultuosas sesiones, y sospechados acuerdos con Cirnigliaro, que aportó sus electores. De esta forma fueron neutralizadas la candidatura de José Chebaia (UCR), quien había obtenido la mayor cantidad de electores, y la de Bussi (*La Gaceta*, 10 de Diciembre 2003).

El Ingeniero José Domato, segundo gobernador de esta etapa democrática, en su primer mensaje, que abría las sesiones legislativas en abril de 1988, se refirió a la pesada crisis y al déficit que tuvo que asumir durante los primeros 100 días de gestión, y especialmente a las áreas de salud y educación, que se encontraban "*en el nivel más deprimido de los recursos"*(Discurso Gob.Domato,Diario de Sesiones Tucumán. Asamblea General, Mensaje Gobernador 01/04/88, p.11). El gobernador había prometido "*gobernar a puertas abiertas"*, pero la crisis en la que se encontraba la provincia generó una ola de paros y protestas callejeras por los atrasos salariales de empleados públicos y jubilados, que le impidió cumplir con su promesa. El descalabro financiero del Estado provincial era tal que los presupuestos se aprobaban con enormes déficits. La provincia estaba invadida por bonos letras de cambio, que casi no eran aceptados en la plaza. La economía no pasaba por un buen momento, ya que la actividad azucarera vivía su peor etapapor las sequias y las heladas,habiéndose terminado abruptamente el Plan Alconafta. En presupuesto de 1989 se sancionó con un déficit de casi 618 millones de australes.

El impacto de las políticas económicas de la Nación, sobre todo el fracaso del Plan Primavera, significó para Tucumán la agudización de la crisis económica

y financiera. La provincia no podía hacer frente al pago de los haberes de sus 76.074 empleados y las asignaciones de 22.611 jubilados. El conflicto docente se agudizó, situación que llevó a una huelga de maestros en 1989, que duró 71 días, alrededor de un 42,5% del tiempo de clases. La Municipalidad de la Capital tenía también más de 3.000 millones de australes de deuda (Páez de la Torre, 2012, p. 492).

En ese contexto, la educación[10], a pesar de que representaba una de las prioridades de su gestión, según lo expresaba el gobernador en 1990, conformaba uno de los ámbitos más problematizados. Desde su primer mensaje a las Cámaras, el *gobernador reconocía "los alarmantes porcentajes de analfabetismo global, que representaba el 5% y sumado al 30% funcional, es decir que afectaba al adulto, que pierde aptitud por falta de ejercicio del mínimo aprendido, daba un total de 35% de analfabetismo en la provincia."* A esto había que agregar la pérdida delos niveles cualitativos y cuantitativos, con un disminuido bagaje de conocimientos transmitidos debido a la discontinuidad en la acción educativa, producto de los paros sistemáticos en los niveles primario y medio, y de la falta de evolución y adaptación de los programas a las realidades vivenciales (Discurso Gob. Domato,4.Diario de sesiones Tucumán. Asamblea General, Mensaje Gobernador 01/04/88, p. 20).

Al mismo tiempo, la infraestructura educativa permanecía estancada, en el mejor de los casos, pero en su mayoría se encontraba en rápido proceso de destrucción, por la falta o insuficiencia de mantenimiento y la vejez de muchos establecimientos. La excepción eran las 49 escuelas del plan EMER, construidas con fondos nacionalesy distribuidas en 4 núcleos básicos en la provincia, las que comenzaron a funcionar, en su mayor parte en la última mitad de 1987. Estas construcciones eran sólidas, amplias y funcionales, y sus programas de doble tiempo (mañana y tarde), con aprendizaje teórico práctico que cubría tiempos de aula y taller y contaban con comedores escolares. El gobierno había tomado préstamos del Banco Interamericano de Desarrollo y recibido fondos del gobierno nacional para la construcción de 4 escuelas de nivel medio con orientación agrotécnica, dotadas de equipamiento y tecnología modernas, a través del plan EMETA.

El problema salarial docente atravesaba toda la cuestión educativa, siendo postergadas todas las demás necesidades.Incluso las iniciativas planteadas en el

[10]En ese período, los Secretarios de Educacióny Cultura fueron Susana Carlotti de Wentzel, Prof. Víctor Herrero Rodrigo, José Cúneo Verges y Olga Jesús Morales.

Congreso Pedagógico Nacional podían entrar en el terreno de las utopías sino se resolvía el tema salarial.

Tal era el nivel de la crisis que el gobierno solo podía disponer para la compra de útiles escolares elementales para 50.000 alumnos y facilitar así la tarea en las aulas, llegando a plantear la descentralización de los servicios de mantenimiento escolar en las comunas, municipios y cooperadoras escolares (Discurso Gob.Domato,Diario de sesiones Tucumán. Asamblea General, Mensaje Gobernador 01/04/88, pp..11 y sig.).

Tratando de explicar la crisis, el gobernador incorporaba las cuestiones éticas y morales como factores que la agudizaban. Su capacidad de reacción fue escasa, y una de ellas fue el Plan Sol, que implementó programas de acción en distintas áreas. En el área de la educación, se emprendió el programa de rehabilitación de la infraestructura primaria que, permitió la recuperación de 43 de los 80 locales caídos y clausurados que se habían relevado, permitiendo una capacidad de albergue para más de 17.000 niños. Se proyectaban el funcionamiento de dos escuelas en Puesto Los Pérez (Graneros) y en los Nogales (capital). Solo se pudo encarar la construcción de 6 escuelas secundarias con orientación agro técnica del programa E.M.E.T.A., con fondos del BID y fondos nacionales

La grave crisis institucional se agudizó durante el año 1990 debido a problemas policiales y docentes. El mandatario apelaba a la vocación de enseñar de los docentes, y a pesar de entender sus reclamos les pedía que *"respondan al interés supremo del pueblo que es la atención normal del educando."* (Discurso Gob.Domato,Diario de sesiones Tucumán. Asamblea General, Mensajes del Gobernador del 1 y 8 de abril de 1990).

En1990 se sancionó una nueva Constitución Provincial, en base al proyecto presentado y aprobado por mayoría de Fuerza Republicana, ante el abandono de la Convención Constituyente por parte de las fuerzas políticas opositoras del justicialismo y la UCR. El bussismo impuso el modelo de la nueva Constitución Provincial incorporando elementos tendientes a la concentración del poder en manos del Ejecutivo. Las disposiciones principales establecían la elección directa del gobernador y vice, un cargo nuevo este el último al frente de la Legislatura; La misma se convertía en unicameral, sin reelección ni renovación parcial; se creó un Tribunal constitucional, ente de control con facultades superiores a la Legislatura, que podía poner leyes en vigencia en caso de demora y con facultades judiciales para declarar su inconstitucionalidad; la designación de comisionados rurales por elección; la división de la provincia en tres secciones electorales. El Poder

Ejecutivo se integró con 5 ministerios, entre los que no se contaba el de educación. En este último aspecto, incorporó la enseñanza de la religión en las escuelas, teniendo en cuenta la religión "*en que se educa a los niños en sus hogares."*

En ese contexto, la cuestión del traspaso de las escuelas nacionales a la provincia[11] no tenía posibilidades materiales y de gestión de poder concretarse, aunque el nuevo gobierno nacional, encabezado por Carlos Menen, encararía este tema sin retorno posible. En Tucumán, la secretaria de Educación de la Provincia Olga Morales manifestaba que "*sin financiamiento no se podrá recibir las escuelas de la Nación",* explicando que "*el traspaso deberá ser gradual y sobre la base de acuerdo bilaterales…y que si no es gradual y si no hay financiamiento, por diez años no habrá transferencia." (La Gaceta*,.31/05/ 1990). Esta opinión era compartida por distintos sectores de la comunidad que se oponían a la transferencia, como los padres de alumnos de la Escuela Normal, que reunidos en Asamblea se expresaron en forma similar a los dichos de la funcionaria. Recordaron la negativa experiencia de la transferencia de las escuelas Láinez, y consideraron que se trataba *de "una exigencia del FMI, que apunta a la desaparición de la escuela pública y a la privatización de la enseñanza y que la afirmación del federalismo pasa por ratificar el carácter de la educación nacional que tenga en cuenta las particularidades provinciales y de la región."*(*La Gaceta*,11/9/90). Pero la decisión de las autoridades nacionales estaba tomada, y a fines de ese año las autoridades educativas, los representantes de los sectores medios y de los gremios docentes se reunían para analizar las características de la transferencia. (*La Gaceta*, 18/12/1990). Quedaría para los gobiernos de la década del 90 llevar a cabo este proceso.

A pesar de la magnitud de los acontecimientos, el gobernador Domato se mostraba incapaz de resolverlos y no admitía fácilmente sus errores.En los 90, cuando se revelaron casos de desnutrición y de hepatitis por agua contaminada en la provincia, optó por denunciar que "*la Nación está trasladando su situación de quebranto a las provincias*."En enero del 1991, la crisis provincial resultaba incontrolable y el presidente Carlos Menem dispuso la intervención federal (*La Gaceta*, 10/12/ 2003).

Sin desconocer que el advenimiento de la democracia no produjo cambios en lo normativo ni en la organización, en la eficacia del sistema o en lo

[11]El tema ha sido trabajado en los capítulos 7 y 8 de este libro. En 1978 mediante las Leyes 21809 y 21810 se transfirieron a las provincias las escuelas de nivel primario y en 1992 , la ley 24.049 , para las instituciones de nivel medio y superior no universitario

curricular (Yapur,1991, p. 28), esta primera etapa de la restauración de los principios democráticos en la provincia significó una experiencia inolvidable. Asi lo expresa Chambeau, cuando afirma ·"...sentir que estábamos ayudando a abrir las puertas para la libertad. Personalmente sentí que la lucha no había sido en vano…fue una bocanada de aire fresco en medio del dolor y la tragedia que habíamos vivido, pero también fue costoso retomar los caminos de una nueva política para el bien común, la prioridad de los sectores de más pobreza, que en esos años había alcanzado altísimos niveles, porque la dictadura produjo un genocidio, un genocidio cultural, en el que el sistema educativo fue un espacio estratégico." (Chambeau, 5/12/2016).

Estas tensiones eran comunes a lo que se vivía a nivel nacional ya que, si bien la democracia supo generar un amplio espacio de discusión, no logró implementar los acuerdos alcanzados. De alguna manera, la recuperación de la democracia significó que el estado reasumiera el rol protagónico como estado docente,al menos en los discursos oficiales. Sin embargo, el efecto democratizador de la intervención estatal en la realidad escolar fue solo parcial. Ello se debió a que el importante rol desempeñado en el desmantelamiento del orden autoritario no estuvo acompañado con políticas educativas dirigidas a retomar su responsabilidad, brindando reales posibilidades de acceso a una educación de calidad para todos los argentinos (Filmus 1996, pp. 36-39).

Transformaciones educativas en un contexto de neoliberalismo durante los años 90: principales problemas

> *Tucumán era una provincia de maestros descontentos, alumnos que no alcanzaban los conocimientos técnicos demandados e infraestructura al límite de lo obsolescencia. Antonio D Bussi, discurso ante la Legislatura,1/4/1996.*

En el terreno educativo, la década de los noventa en Tucumánpuede definirse como una década extraviada, ya que si bien adhirió a las políticas nacionales y participó de las transformaciones que se implementaban, al final de esos años el estado de la educación provincial mostraba graves falencias y desaciertos. Fueron años de tensiones generadas en distintos ámbitos: entre el poder ejecutivo y los legisladores; los reclamos salariales y huelgas y las situaciones agudizadas por el avance delbussismo, en el marco de una crisis económica nacional.

En enero de 1991, el gobierno nacional, ante la conflictiva situación social e institucional y las graves tensiones económicas de la provincia, decretó la

intervención designando para este cargo al abogado Julio César Aráoz, quien asumió en enero de 1991. El “remedio federal”obedecía además a una estrategia del gobierno nacional menemista de preparar la entrada de un político elegido por las autoridades nacionales para detener el avance del bussismo y mantener la provincia en el ámbito justicialista. Páez de la Torre considera que la intervención federal, mediante medidas de ordenamiento administrativo y una inteligente publicidad, logró una positiva imagen de reencauzamiento y orden (Páez de la Torre, 2012, p. 495). Todo esto al costo de una casi nula institucionalidad y de la presencia de numerosos funcionarios de origen cordobés, algunos de ellos sin experiencia política en cargos ejecutivos y judiciales.

La intervención federalduró 10 meses, hasta que se regularizó la situación y finalmente, en octubre de ese año, se convocó a elecciones en las que triunfó el peronismo. La figura de Ramón “Palito” Ortega, extrapartidario con aires de peronismo “democrático”, polarizó la elección con Bussi, resultando electo gobernador de la provincia (Llinás, 2003, p. 14).

El gobierno de Ortega se caracterizó por una creciente debilidad institucional, cuyo titular, con el apoyo del gobierno nacional, impuso a su accionar un importante protagonismo, soslayando al poder legislativo, al sistema legal y en algunos casos tratando de neutralizar al partido justicialista, aunque sin mucho éxito. Dos hombres decisivos estuvieron al frente de la gestión, en gobierno y en economía; Ricardo Falú y Marcos Paz Posse, respectivamente, quienes manejaron aspectos claves de la administración. Como realizaciones positivas señalamos la creación del Consejo Asesor de la Magistratura, que actuaba en la selección de nombres para cubrir los cargos del poder judicial, contribuyendo a la despolitización y prestigio de la justicia (Páez de la Torre, 2012, p. 498). También se realizaron obras públicas de cierta envergadura en lo comercial y turístico, aunque con excesivas desprolijidades, que concluyeron con unanueva emisión de títulos públicos para afrontar la deuda, ya que el gobierno nacional, impactado por la crisis internacional, traspasó a las provincias la provisión de salud y educación. En este último rubro se cuestionaron también los usos de los dineros provenientes de los planes nacionales para el pago de salarios. (LLinas, 2002, p. 51).

En el ámbito de la educación, el Consejo de Educación, restaurado a partir de la democracia, fue reemplazado por la Secretaría Estado de Educación y Cultura, dependiente del Ministerio de Gobierno, Justicia y Educación, que estuvo a cargo de la Profesora Pola Ledesma durante todo el periodo (1991-1995). Esta nueva Secretaria anuló la participación de los vocales, representantes de los gremios, y contribuyó a la concentración del poder, característica de este gobierno, en manos del Ministerio de Gobierno, Educación y Justicia. A su vez, el

gobierno de Ortega decidió que era imprescindible para la gobernabilidad del sistema el pago en tiempo y forma de los salarios docentes y la incorporación de alrededor de diez sumas no bonificables al salario básico -presentismo y material didáctico, entre otras-. La capacidad política del Ministro Falu, su extracción peronista y su diálogo con los gremios distendió la convivencia, que se tradujo en una etapa positiva para la educación. Aunque también se tomaron medidas administrativas como los concursos de directores, vicedirectores y supervisores, que no se llevaban a cabo desde hacía más de seis años (Llinas, 2003, p. 27). Estas acciones moderaron la dinámica de las huelgas docentes propias del período anterior, pudiendo alcanzarse los 172 días de clases (1993), contra los 123 días de la gestión Domato (1990) (Páez de la Torre, 2012, p. 498).

Alfinal de aquel gobierno, la Secretaria de Educación se reestructuró en dos áreas, la Subsecretaria de Gestión Educativa, a cargo de todas las direcciones de nivel; y la Gestión de Recursos, poniendo en paridad los ámbitos educativos y administrativos. Cuestión no menor en un organismo que debía priorizar las cuestiones educativas.

Algunos aspectos legales y administrativos son importantes para entender el estado de la educación durante esa década. La provincia se regía por la Ley Provincial de Educación de 1989, bajo cuyos principios se encararía la reforma educativa de los 90, es decir, sin marco jurídico provincial acorde, lo que daría lugar a vacíos legales. Esta situación complicaría la implementación de las transformaciones educativas durante el gobierno Bussi. También las condiciones laborales de los docentes estaban sujetas a distintas reglamentaciones que se superponían. El Estatuto Docente regía desde el año 1967, tanto para los docentes primarios como secundarios. Algunas cuestiones administrativas estaban sujetas a las disposiciones del Estatuto del empleado administrativo. En cuanto a los docentes municipales, se regían por las reglamentaciones de su ámbito, mientras que los del programa EMER contaban con un régimen especial. Los docentes privados carecían de reglamentación propia, cuestión que no se resolverá a lolargo de la década, estando bajo la Ley de Contrato de Trabajo, Decreto 2191/93, y el Estatuto del Docente Provincia, para cubrir los vacíos legales (Llinas, 2003, pp. 36-37).

Como señala Clotilde Yapur,[12] la gestión Ortega se planteó tres líneas de acción política en el ámbito de la educación: la gobernabilidad del sistema educativo, la mejora de la calidad de la educación y la mayor equidad. En relación a la primera, la gobernabilidad del sistema, se trabajó en la articulación de

[12]Se desempeñó como Subsecretaria de Educación durante el gobierno de Ortega

los diferentes organismos, la integración de equipos técnicos y las transferencias de los servicios educativos de la jurisdicción nacional a la provincial. Con respecto a la mejora de la calidad, se orientó a la capacitación de los docentes por medio de la formación inicial y permanente y de la evaluación del sistema. La tercera línea -lograr la equidad- tenía que ver con dos acciones: el apoyo asistencial a las poblaciones en riesgo y los mayores apoyos y recursos pedagógicos. Los temas de la educación de adultos, para el trabajo y de la integración de niños y jóvenes con capacidades especiales, también integraron la agenda educativa del gobierno (Yapur, 1991, pp. 29-30).

Para cumplir con esos objetivos, el gobierno de Ortega recibió un importante apoyo económico del gobierno nacional. Durante toda la década de 1991 a 2000, el gasto total y el ingreso provincial casi se habían duplicado. Pero el gasto estuvo siempre por encima del ingreso, generando déficits, salvo en los años que van de 1993 a 1998. Durante la gobernación Ortega, las inversiones en educación se incrementaron permanentemente según las siguientes cifras:

Tabla n°34
Porcentajes de inversiones en educación. Tucumán 1991-1995

AÑO	GASTO TOTAL PROVINCIAL	INVERSION EN EDUCACION	PORCENTAJE
1991	507,6	113,2	22,3%
1992	743,0	176,6	23,7%
1993	781,7	215,7	27,5%
1994	904,4	258,5	28,5%
1995	1004,5	296,3	29,4%

Cuadro elaborado en base a los datos de Cuadro 13, en Llinás,2002, p. 45.

El incremento que indican las cifras correspondientes a los tres últimos años de este gobierno, representa los momentos en que la nación fue concretando la transferencia de los servicios educativos a la provincia. Esta fue una de las cuestiones que tuvo que atender la gestión de Ortega, que tuvo que hacerse cargo, además, de las acciones que implicaba la sanción de la Ley Federal de Educación de 1993.

La transferencia educativa a las provincias se inició con los servicios educativos de media, superior y privadas nacionales. Según Cecilia Braslavsky, esta medida significó un proceso *de reconfiguración* del sistema educativo que abarcaba a la financiación, la organización y el control que, a partir de la Ley N°

24.049, modificaba los roles de la nación y las provincias en el sistema educativo (Braslavsky, 1996).

Como hemos señalado, en Tucumán en la década del 80 se habían iniciado acciones con los distintos actores involucrados en la transferencia de los servicios educativos. La provincia fue una de las primeras jurisdicciones en acordarlas, por medio de un convenio firmado en noviembre 1992. Esto implicó una exigencia para las autoridades, que debieron crear y reestructurar los ámbitos administrativos y pedagógicos para gobernar la educación, ya que la provincia no estaba preparada para tamaño cambio. La transferencia fue apoyada por programas nacionales en el marco del Pacto Federal, como el Plan Social y el programa de capacitación Docente, desde 1993. El Plan Social permitió la construcción de salas de Jardín de Infantes, un nivel en el que se estaban realizando experiencias piloto; la adquisición de mobiliario, de material educativo, la instalación de una biblioteca del docente y la erradicación de escuelas rancho. La capacitación docente se implementó a través del Programa para la Transformación de la Formación Docente (PTFD), en apoyo de la formación de los docentes en el marco de las reformas de la Ley Federal. Susana Montaldo, directora general de educación, explicaba que el PTFD se implementó en las cuatro escuelas normales de la Provincia, y también se creó un programa provincial de similar carácter para los Institutos de Enseñanza Superior, mientras que las instituciones de carácter privado implementaban un PEP. Estos tres programas diferían en el número de horasdestinadas frente a alumnos yen la condición laboral de los docentes, por lo que resultó inviable presupuestariamente. (Montaldo, en LLinas,2003, p. 60).

En cuanto a los docentes transferidos a la provincia de Tucumán, la medida significó un mejoramiento salarial, porque los provinciales tenían mejores beneficios salariales. El Ministro Falú, ante el reclamo sindical del sector, manifestaba que "*antes de asumir Ortega*, *un maestro ganaba de básico 80$, ahora ninguno gana menos de 350$*." Sin embargo, los docentes transferidos a partir de 1993 no conservaron este nivel de salarios, debido a las irregularidades en los cronogramas de pago, así como también all pago con bonos provinciales que perjudicaban el poder adquisitivo de los salarios (Llinas, 2012, p. 56).

La transferencia impactó asimismo en la titularización de los directivos y docentes provinciales, ante la incorporación al sistema de los transferidos nacionales que ya estaban titularizados. Si bien en 1995 la Legislatura dictó una ley que establecía la titularización, el gremio de ATEP se opuso a que se efectivizara la medida, sosteniendo que no se respetaban los concursos para la carrera docente.

Otra de las cuestiones que se abordaron en la gestión Ortega fue la implementación de la Ley Federal de Educación.

El texto de la Ley Federal de Educación es una yuxtaposición de ideas y principios, resultado de un largo trámite parlamentario, producto de las negociaciones entre los sectores que asignan un rol principal al estado en materia educativa y los que le asigna un rol subsidiario, posiciones que se reflejan en las conclusiones del Congreso Pedagógico Nacional y que se han disputado el control de la educación desde fines del siglo XX. El Estado nacional es responsable de fijar y controlar el cumplimiento de la política educativa y con las provincias y la Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires "garantizan el acceso a la educación a toda la población mediante la creación, sostenimiento, autorización y supervisión de los servicios necesarios, con la participación de la familia, la comunidad, sus organizaciones y la iniciativa privada (Art 2y 3). Se establece que las acciones educativas son responsabilidad de la familia como agente natural y primario, del Estado Nacional, como responsable principal, de las provincias, de los municipios, de la Iglesia católica, las demás confesiones religiosas oficialmente reconocidas y las organizaciones sociales (Art 4).

La Ley concentra importantes funciones de control en el gobierno central, por el importante margen otorgado al PEN para la implementación de la Ley. Esto se deriva de las funciones que se le asigna en el texto de la Ley a este Ministerio sin escuelas o "Ministerio de educación, sin escuelas, pero para todas las escuelas"-reza la ley- y su direccionalidad técnica para aplicar la reforma.

La tradicional distinción entre los ámbitos público y privado en materia educativa, se reduce a la gestión y la educación pública pasa a considerase de "gestión estatal". En esta nueva concepción de la educación lo "estatal" se asocia a lo ineficiente, burocrático y lejos del control de los usuarios: En cambio el ámbito del mercado y lo privado, se identifica con la eficiencia, la eficacia, la productividad y con la libertad. La ley coloca en pie de igualdad al sector público y privado y la diferencia pasa por la forma de gestión y la dinámica institucional.

Feldfeber, Myriam (1999). Estado y Educación en la Argentina de los 90. En AdriánAscolani (compilador). La Educación en Argentina. Estudios de Historia, Pp. 289-302.

Las primeras acciones destinadas a la implementación de esta ley fueron la elaboración de los diseños curriculares jurisdiccionales y la construcción de las salas de jardín para atender la matrícula de nivel inicial, convertido en obligatorio a partir de la ley. Las nuevas disposiciones llevaron a la provincia a participar de las

reuniones del Consejo Federal de Educación, en las que se debatían los CBC nacionales. Estos temas se concretarían en la próxima gestión.

Hacia fines del gobierno de Ortega, en el año 1994, y a raíz de un problema salarial docente,se produjo un recambio en el Ministerio de Gobierno, circunstancia en la que asumió el ministro Dato. Esta situación coincidió con la ausencia prolongada, por razones particulares, de la Secretaria de Educación, y con la aspiración del Gob.Ortegade presentarse como candidato a vicepresidente en 1995, por lo que se desatendieron los asuntos provinciales y se generó un gran vacío, también en el área de educación, según expresaba la profesora Clotilde Yapur (Yapur, en Llinás, 2003, p. 28).

En ese contexto llegó al gobierno de la provincia Antonio D. Bussi, (1995-1999), intensificando la polarización de la sociedad y la política en la provincia. Bussi adhirió a las políticas nacionales de Menen, reelecto en mayo de 1995. Su gestión se caracterizó por una tensión constante entre lo autoritario, intrínseco a su personalidad, y una pretensión democrática-constitucional. Si bien se embanderó en la anticorrupción, su gestión fue semejante a las anteriores tanto en éste como en otros aspectos. Se sucedieron los conflictos salariales y financieros, que afectaron gravemente la estabilidad, que no pudo sostener. Tuvo escasas realizaciones en obras públicas y muchos proyectos de alto costo, que no se concretaron. A poco de finalizar su mandato, acusado por la Legislatura de poseer cuentas en Suiza y de graves irregularidades, fue sometido a juicio político, que si bien no acabó con su destitución, debilitó seriamente su poder, aquejado además por los gravísimos problemas económicos financieros que afectaban a la provincia. Su estilo personalista de gestión, algo no desconocido en la política tucumana, fue la característica de su gobierno. Haciendo referencia a la grave crisis económica financiera por la que atravesaba la provincia -e íntimamente ligada al contexto nacional-, en su discurso ante la Legislatura comunicaba la implementación de cien medidas a partir de noviembre-diciembre de 1995. Pero, más allá de la coyuntura, propuso un Plan de gobierno para el año 1996, que daba prioridad al área educativa "*ya que la escuela tucumana no ha alcanzado el nivel educativo deseado a pesar del elevado porcentaje que ocupa en el total del bruto de la planilla salarial (supera el 43%) para financiar una planta del orden de 25.000 agentes (1 agente cada 9 alumnos)".* Según expresaba el gobernador, Tucumán era una provincia de "*maestros descontentos, alumnos que no alcanzaban los conocimientos técnicos demandados e infraestructura al límite de lo obsolescencia*."Para contrarrestar las deficiencias señaladas,su gobierno propuso el "*ordenamiento del sector para poner en marcha la Ley Federal de*

Educación, poder ejecutar la obligatoriedad del jardín de 5 años y la Dirección de Educación Inicial." (Diario de sesiones Tucumán. Asamblea General, Mensaje Gobernador 01/04/96, p. 11).

Otra cuestión prioritaria era la elaboración de una ley de educación que asegurase respuestas a los problemas del sistema,tales como la desarticulación, desgranamiento y falta de equidad.En el ámbito de los docentes, era necesario abordar las cuestiones sobre compatibilidad docente, régimen de licencias, adecuado control médico del personal enfermo, reestructuración de las plantas orgánicas funcionales, y el estudio de un incentivo a aquellos docentes que cumplieran con la totalidad de días de clases. Este accionar se haría extensivo a la escuela privada y a toda la provincia. Una cuestión particular de la gestión fue la convocatoria a las familias de los escolares y a las entidades de bien público para que acompañasen con el padrinazgo a las escuelas (Discurso Gob.Bussi,Diario de sesiones Tucumán. Asamblea General, Mensaje Gobernador 01/04/96, p. 12).

Sin embargo, las medidas educativas se improvisaron desde los inicios de la gestión ya que, como expresaba OlegariovonBüren, quien se hizo cargo de la secretaria de educación en 1995,"*la persona que estaba preparada para asumir dijo que no un día antes de hacerlo y me llamaron a mí hasta que otro pudiera asumir el cargo*" (von Buren, en Llinas, 2002, p.xx).[13]

El área de educación seguía dependiendo del Ministerio de Gobierno, y en solo un año hubo tres secretarios de educación[14],cuyo reemplazo se debía al enfrentamiento con los gremios por reclamos salariales. Como una forma de descomprimir la situación, el gobierno propuso la incorporación de los gremios en la pretendida reorganización administrativa de la educación, como en el caso de la Comisión de Seguimiento y Transformación Educativa, con la participación de gremialistas y restantes sectores del quehacer educativo. En noviembre de 1996 asumió la Secretaría de Educación Jorge Abbate, quien encaró la reestructuración y absorción de algunas áreas de la administración.

---

[13]Funcionario del régimen militar tucumano de 1976; docente en la Universidad *Nacional* de Tucumán, fue decano normalizador de la misma entre el ´74 y el ´84, con la interrupción de un período de siete meses en el que ocupó la secretariía de educación en 1976. Ya en el período democrático, se desempeñó como legislador de Fuerza Republicana entre 1992 y 1995.

[14]En el gobierno de Bussi, entre noviembre de 1995 y octubre de 1996, el área de Educación estuvo bajo el Ministerio de Gobierno, a cargo delDr. Alberto R. Germanó. Con el Dr.HéctorPartridge, se creó el Ministerio de Cultura y Educación, permaneciendo en el cargo hasta diciembre de 1996. El Dr. Jorge Malmierca fue ministro del área por el resto del periodo del gobierno, entre 1996 y octubre de 1999. Los Secretarios de Educación y Cultura fueron el Ing. Olegario Von Buren,Ana MariaLascano, Adriana Soria Ferullo,el Prof. Jorge Abbate y laProf. Blanca de Toscano.

En el marco de la aplicación de la Ley Federal de Educación, se procedió al reordenamiento administrativo y la transformación educativa.En el primero de los aspectos, se inició un reordenamiento de la planta docente, anulando aquellas adscripciones que permitían la superposición de hasta 8 secretarias en una misma escuela; se avanzó en la supresión de algunos turnos intermedios y se consensuó con los gremios y supervisores la primera normativa que unificaba las escuelas transferidas con las provinciales en torno al tema de licencias e incompatibilidades. Pero fueron justamente estas medidas de ajuste y reorganización, junto con los problemas salariales, los que provocaron el recambio del secretario de educación (Llinas, 2003, p. 29). Esta situación llevó a aceptar la exigencia del DrMalmierca, Ministro de Gobierno, de crear el Ministerio de Educación y Cultura en 1997, dada la importancia del área. La nueva estructura administrativa conservó la Secretaria de Educación como una de sus ramas, a cargo de todo lo relacionado con la administración de la educación, mientras que el Ministro articulaba las cuestiones políticas y gremiales.

Con este nuevo ordenamiento administrativo, el gobierno continuó la transformación educativa mediante la instrumentación de la Ley Federal de Educación, acordando en todo con la Nación, sin lo cual la provincia carecería de fondos para realizarla. En este sentido,Bussi hizo respetar los cronogramas que se habían acordado durante el gobierno de Ortega, demostrando al gobierno justicialista nacional que, a pesar de su distinto signo político, se identificaba con sus medidas de gobierno. En 1996 se amplió la obligatoriedad del nivel inicial y se creó una dirección de nivel para atender este sector del sistema educativo.

Desde 1993, con la sanción de la Ley Federal de Educación, en la Argentina se realizó un proceso de transformación educativa y renovación curricular que incluyó la reorganización de los niveles de escolaridad y la confección de Contenidos Básicos Comunes para todo el país. De una estructura de enseñanza primaria de 7 años y una enseñanza secundaria de 5, se pasó a una organización escolar consistente en una enseñanza obligatoria común de 10 años (1 de Educación Inicial y 9 de Educación General Básica) y una Educación Polimodal de 3 años no obligatoria. La EGB fue organizada en tres ciclos, siendo el último (EGB 3) el que condensa el peso y los problemas de la transformación, ya que plantea dilemas edilicios, institucionales y pedagógicos al sumar lo que tradicionalmente era el 7º grado de la escuela primaria al 1ero y 2do años de la escuela secundaria.Los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para todo el país fueron diseñados y planificados desde los organismos de gobierno nacionales en un proceso que incluyó a distintos actores. Aún quienes los critican admiten que constituyeron una modificación sustantiva en la organización y secuenciación del

conocimiento escolar. Entre los cambios introducidos por los CBC, se destacan la organización en espacios curriculares que reemplazan a las tradicionales materias (ya sea mediante la combinación de contenidos de distintas áreas, los espacios de orientación y tutorías y espacios de definición institucional), la actualización del conocimiento disciplinario a través de la renovación de los contenidos de las materias ya existentes (lengua y literatura, ciencias naturales, historia, etc.), y la incorporación de nuevas temáticas o disciplinas (tecnología, economía, sociología, antropología)

El hecho de que los CBC fueran definidos en la arena nacional los puso, desde el principio, en tensión con la capacidad de decisión de los gobiernos provinciales. Argentina tiene una larga historia de independencia de las provincias para decidir el curriculum de la enseñanza primaria, independencia que fue recortándose conforme avanzó el gobierno central en la fundación y gestión de escuelas nacionales en el siglo XX, y que recuperó fuerza desde 1978, año del traspaso de escuelas primarias nacionales a las provincias. La confección de los CBC se produjo en el marco de un "ministerio sin escuelas, es decir, sin instituciones escolares gestionadas directamente por el gobierno central. Los contenidos curriculares fueron confeccionados en un proceso complejo que integró a especialistas didácticos y especialistas en las disciplinas y que recogió opiniones de distintos sectores sociales, y fueron acordados en el marco del Consejo Federal de Cultura y Educación, compuesto por representantes de los gobiernos provinciales. Podría decirse que se eligió una estrategia de reforma basada en la combinación de una fundamentación técnico-disciplinaria y una legitimidad política, combinación que fue (y es) fruto de tensiones en la implementación curricular. Se estableció que el curriculum tendría distintos niveles de especificación: el nivel nacional, que determina los CBC y sugiere una estructura general de espacios curriculares, el nivel provincial, que organiza el curriculum en concreto, y el nivel de las instituciones escolares, que formulan proyectos institucionales y determinan la forma de trabajo con los alumnos y padres.

Dussel, Inés (2011): Los cambios curriculares en los ámbitos nacional y provinciales en la Argentina (1990-2000). Elementos para su análisis.

La legitimidad con que contó la Ley fue, desde un primer momento, extremadamente débil y pronto mostró sus límites. Los sindicatos docentes protagonizaron numerosas movilizaciones en contra de las políticas de ajuste y las reformas impuestas desde arriba, en tanto afectaban seriamente el derecho a la educación pública. El punto más alto de la resistencia docente fue la instalación,

entre el 2 de abril de 1997 y el 30 de diciembre de 1999, en la Plaza de los Dos Congresos, de la Carpa Blanca, donde tuvo lugar el Ayuno Nacional Docente por el Financiamiento de la Educación

Arata, N y Mariño, M (2013): La Educación en la Argentina. Un historia en 12 lecciones.Lecciones para la Formación Docente. Ediciones Novedades Educativas.

Con el aporte de fondos nacionales, la provincia continuó la transformación educativa, definiendo los diseños curriculares para EGB 1 y EGB 2, en el marco del programa PRISE, diseños que fueron publicados en diciembre de 1996. Al año siguiente se inició la implementación de los primeros ciclos de la EGB, bajándose los contenidos a las escuelas para que fueran usados en las aulas y realizaran la devolución. En su mensaje anual a la Legislatura, el gobernador anunciaba que se continuaría con la aplicación de la *Ley federal de Educación, "cubriendo con los nuevos diseños a 7 de los 10 años de educación obligatoria básica y en 19 escuelas de Cruz Alta y San Miguel de Tucumán, se implementará en forma experimental el 3º ciclo de este nivel y con la experiencia recogida, se ampliará su aplicación el próximo año."*(Discurso del Gob.BussiDiario de Sesiones Tucumán. Asamblea General, Mensaje Gobernador 01/04/97). En cuanto a los contenidos del EGB 3, y a pesar de lo manifestado por el gobernador, la comisión provincial elaboró una primera versión borrador recién en 1999,cuando se implementó una muestra de 145 escuelas con un alto nivel de conflictividad al proponerse su aplicación en otras escuelas. El diseño adaptaba los contenidos curriculares a la Ley Federal, situación que definía que el 7° grado estaría a cargo de profesores. Esto generó la reacción del gremio mayoritario ATEP, que pidió la disminución de la carga horaria del ciclo, de modo que los afilados de ATEP pudieran conservar esos cargos. En respuesta a las demandas del gremio se dio marcha atrás, pero la situación no fue resuelta, siendo abordada en la siguiente gestión del Gobernador Miranda, ante la gravitación de los intereses del sector privado de la educación.

Es interesante señalar algunas de las características del proceso de redacción de los diseños curriculares. La urgencia por abordar los trabajos restó democratización al proceso, ya que los consultores fueron convocados sin ningún tipo de concursos. Esa situación fue capitalizada por la Iglesia, que introdujo contenidos de corte espiritualista y la formación religiosa en los contenidos. Según el testimonio de Suayter, en las reuniones de base de discusión de los contenidos se resolvía por votación y no por consenso; por lo tanto, se imponían las posturas mayoritarias y las opiniones de las minorías no eran tenidas en cuenta. Esto incidió para que la Iglesia pudiera imponer sus principios. La Universidad Nacional

de Tucumán no fue convocada institucionalmente, aunque sí participaron algunos de sus miembros a título personal(Suayter, 2002, en Llinas, 203 p- 74).

La formación docente constituía uno de los pilares fundamentales de la transformación educativa, razón por la cual la provincia adhirió al programa nacional, la meta V del PRISE. Se debían adecuar las ofertas de los Institutos de Formación Docente (IFD) a las nuevas necesidades de las escuelas, y acordar con los requisitos establecidos por el Consejo Federal de Cultura y Educación, que establecía una carga horaria de 1800 horas reloj para los planes de formación docente de Nivel Inicial y de EGB 1 y 2 . Se reordenó la oferta de los IFD en función de las necesidades de formación, tanto de los docentes de Inicial, EGB 1 y 2, que eran mayoría, como de los del EGB 3 y el Polimodal.

La oferta de los IFD quedó de la siguiente forma: para formación en Nivel Inicial, en la capital había 6 (seis), 3 (tres) de gestión pública y 3 (tres) de privada, y en el interior había 6 (seis) de gestión pública. La mayor oferta de formación se destinaba a EGB 1 y 2, con idéntica cantidad en institutos privados en la Capital. En cuanto a los de la gestión pública, en los niveles EGB 1 y 2 había 2 (dos) en la Capital y 9 (nueve) en el interior. En cuanto a la formación en EGB 3 y Polimodal, la oferta era similar en Capital, de gestión privada, y en el interior de gestión pública.

Este reordenamiento de la formación docente se realizó con el apoyo de la Red Federal de Formación Docente Continua (RFFDC), aunque estaba muy atrasado en relación a los otros niveles, y a fines de 1998 se iniciaba la elaboración de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) en cada una de las escuelas (Llinas, 2003, pp. 60, 61, 67).

Estas acciones fueron resaltadas por el gobernador en su discurso anual ante la Legislatura, así como en la folletería de propaganda del gobierno ya desde abril de 1997, prometiendo la capacitación de 17.000 docentes en 650 cursos, acciones que todavíaafines de 1998 aunno se habían concretado. (Diario de sesiones Tucumán. Asamblea General, Mensaje Gobernador 01/04/97y Para todos los tucumanos 16/8/97, p. 16). Pero la realidad era que recién en 1999 se concluyeron los diseños de formación docente y los de EGB 3 y, ya casi terminando la gestión republicana, se acreditaron las carreras del IFD, continuando con las capacitaciones de la RFFDC y con la EGB 3 rural con maestros itinerantes, en el marco del Proyecto 7 del Plan Social. Además, se puso en funcionamiento en 145 escuelas la EGB 3, cuya implementación sería muy conflictiva en la provincia, como ya hemos señalado.

Todas las realizaciones del gobierno fueron posibles por los aportes de los créditos internacionales y las ayudas provenientes de numerosos planes que la Nación envió a la provincia. De hecho, en 1997 Bussi anunciaba que para "la *reestrucuración del sistema educativo, el Banco mundial ha comprometido la suma de 40 millones"* (Diario de sesiones Tucumán. Asamblea General, Mensaje del Gobernador, 01/04/97). En cuanto a los fondos nacionales, Tucumán recibió 171 millones de pesos entre 1993 y 2000, en concepto de transferencias financieras y bienes de origen nacional, siendo los años 1997 y 1998 los que mayores aportes recibieron, ya que el bussismoapostó a una sumisa relación con la nación. A partir del año 1999 se recibióademás el Fondo de Incentivo Docente (FONID);los programas del Equipamiento Didáctico para Ciencias y becas Estudiantiles y de Formación Técnico Profesional, todos en el marco del Pacto Federal Educativo I, PRODYMES II, e Infraestructura. Además,se avanzó con el Programa de Reforma Administrativa, PREGASE (1997), que permitiría el ahorro de tiempo en trámites e informatizaría el sistema en todas sus áreas. En ese mismo marco, se continuó recibiendo el Plan Social y el de capacitación Docente, quese habían iniciado en el gobierno Ortega. El Programa PRISE fue financiado por el BID entre los años 1995 y 2002, y fue precisamente durante la gobernación de Bussi, en los años 1997, 1998y 1999, cuando se recibió la mayor cantidad de fondos. Es interesante destacar que,entre 1993 y 1995(Gob.Ortega), aumentó el gasto educativo en relación con el gasto público total, superando la media nacional y regional, llegando al 30%. Pero durante el gobierno de Bussi el porcentaje del gasto en educación disminuyó al 26 %, manteniéndose así hasta el año 2000 (Llinás, 2003,,p. 47).

A comienzos de 1999, en el mensaje a la Legislatura, el Gobernador Bussi enumeraba las acciones llevadas a cabo en el marco de los programas que habían permitido la implementación de 641 jardines de infantes con 13.000 niños; se bajaron a las escuelas los diseños curriculares de Nivel Inicial, EGB 1,2 y 3 y de Formación Docente,*"haciendo realidad la transformación educativa*", según afirmaba*.* En cuanto al tercer ciclo de la EGB, se implementó en 125 escuelas durante 1998, recuperándose el 140% de la matrícula del tercer ciclo de la Educación General Básica con el Proyecto 7 de "Mejoramiento de la Educación Rural", perteneciente al Plan Social Educativo. En cuanto a la infraestructura escolar, el gobernador informaba que se habían realizado *"448 acciones de mejoramiento y refuncionalización edilicia por un valor de 11 millones de pesos. A tal fin, se licitaron 13 escuelas nuevas de las cuales se concluyeron 4 y se están construyendo 9 más. Están en proceso de licitación 5 más, por un monto de 7*

millones. Durante este último año, se mejoraran 100 escuelas más. Se materializó la obra del legado de Belgrano."[15] Y en referencia al equipamiento, expresaba que "*se proveyó de mobiliario, bibliografía, laboratorios y financiamiento de proyectos innovadores para mejorar la calidad institucional de la mayoría de los establecimientos educativos."* (Discurso Gob. Bussi.Diario de sesiones Tucumán. Asamblea General, Mensaje del Gobernador, 05/04/99).El Gobernador valoraba la jerarquización de la educación con la creación del Ministerio de Educación y Cultura, así como la reubicación de la Secretaria de Educación en un nuevo emplazamiento, mejorando y ampliando sus instalaciones. Reclamaba asimismo a la Legislatura la deuda de no haber aprobado una nueva Ley de Educación provincial, que se adaptara a la Ley Federal.

Puede decirse que estas realizaciones en el área de la educación se debieron al impulso, la decisión y los aportes de la nación, como también a los créditos internacionales. El que fuera Ministro de Educación y Cultura,Malmierca, expresabaque "*el gobernador no entendía mucho de educación, me daba mucho margen de acción*", agregando que "*la decisión política de educar no está tomada"*(Malmierca, en LLinas, 2003, p. 24). Ese "*margen de acción"* aludido por el ex ministro era el espacio donde se cumplían los mandatos de la nación. Porque la llamada reforma educativa de los 90 otorgó un dinamismo particular al Estado Nacional en la regulación de la educación, mediante un acelerado proceso de reforma que se inició con la Ley Federal,y que puede ser interpretado como un mecanismo de re-centralización y re-configuración del sistema. El estado nacional mantuvo para sí la intervención en áreas fundamentales, como la definición de los contenidos comunes, la evaluación de resultados, los programas compensatorios y la formación docente. Y también coordinó la acción de las administraciones provinciales a través del Consejo Federal de Cultura y Educación, monopolizando la negociación y administración del crédito externo (Abratte, 2010).

La cuestión salarial en la provincia, que provocó reiterados cambios en la conducción educativa del periodo, generó tensiones con los gremios por la inclusión en el básico de sumas no remunerativas y por los pagos fuera de término. Si bien no se llegaron a acuerdos entre las partes, no se realizaron quitas a los sueldos docentes. Hacia 1999, concluyendo el mandato de Bussi, el gobierno nacional generó un Fondo de Incentivo Docente para el pago de una suma fija a los docentes del país, medida que no se sostuvo en el tiempo. En ese contexto, el poder de ATEP[16], gremio mayoritario de los docentes provinciales, se constituyó

[15] Este tema es tratado en el capitulo1 de este libro
[16] El proceso del surgimiento de ATEP hasta el golpe militar de 1976 es analizado en el capítulo 6.

en un actor clave de la política provincial de los noventa, ya que promovía huelgas, reivindicaciones docentes y resistencia a la aplicación de la Ley Federal de Educación.[17]

Otra cuestión importante contemplada en la Ley Federal se refería a la educación privada. Hemos señalado que la Ley Federal introdujo el concepto de educación pública con gestión privada. En el año 2000, el 23% de los alumnos de la provincia asistía a escuelas privadas, porcentaje que se había mantenido más o menos durante toda la década.Esto implicaba la existencia de un subsistema educativo de gestión privada.

Muchas de esas escuelas habían surgido a fines del siglo XIX,[18] eran católicas, primarias y secundarias. Hacia los años cincuenta del siglo XX, desaparecieron los internados, pero se conservaron los colegios que impartían educación primaria y secundaria. A partir de la década de los sesenta, se crearon numerosas instituciones educativas privadas no confesionales en toda la provincia. En los inicios del siglo XXI, el 43 % de los establecimientos del sector son confesionales, ya sean parroquiales, congregacionales o los tradicionales colegios católicos, conteniendo el mayor número de alumnos. Los colegios no confesionales, si bien alcanzan al casi 60 % del sector, registran una matrícula inferior a los religiosos.

En cumplimiento de la ley de Transferencia Educativa, fueron transferidos 90 (noventa) colegios en total, de los cuales 82(ochenta y dos) recibían aporte estatal y 9 (nueve) se encontraban en trámite de incorporación, sobre un total de 190 (ciento noventa) instituciones privadas en toda la provincia (Castañeda, 2008, pp. 424-424). Es importante destacar que, al momento de la transferencia, 66 (sesenta y seis) de los 90 (noventa) establecimientossecundarios transferidoseran privados(Llinas, 2003, p. 79).Esto dio lugar a que en 1993 (gob. de Ortega), y ante la falta de una estructura administrativa y técnica pedagógica para atender los colegios transferidos, se creara la Dirección de Enseñanza Privada, con incumbencia sobre los establecimientos de todos los niveles educativos públicos, de gestión privada. Sus funcioneseran coordinar y articular las acciones pedagógicas con las restantes direcciones de nivel y con el área administrativa.

---

[17]Los gremios docentes en la provincia eran ATEP, gremio mayoritario, fundador de CTERA (separado de ella en 1992), que representaba a los ex docentes primarios?, en ese momento docentes de EGB; APEM, Agrupación del Personal de la Enseñanza Media; AMET; Asociación del Magisterio de la Enseñanza Técnica; SADOP; Sindicato Argentino de Docentes Privados y UTD, una escisión de ATEP que acordó con UDA, Unión Docentes Argentinos. Este último gremio fue creado en 1953.

[18]Los comienzos de la educación privada católica es analizada en el capítulo 4 de este libro.

La nueva dirección carecía de supervisores propios y padecía otras limitaciones de carácter administrativo y legal, que no estaban contempladas, teniendo en cuenta la dimensión del sector y su rápido crecimiento. Respondiendo a estos requerimientos, se aprobó el Decreto 2191/93 reglamentando el funcionamiento de la enseñanza privada y el régimen de aportes estatales (Castañeda, 2008, p. 425). Este último tema era una cuestión irritante, porque si bien se establecía quelos aportes debían representar serian entre un 40 y un 100% de acuerdo a la zona, las cuotas y el perfil de los alumnos, esas disposiciones no se cumplían. La asignación de recursos era un tema discrecional, de acuerdo a los padrinos políticos, según lo expresaban las directivas del gremio de SADOP (Opiniones de Secretaria y Secretaria Adjunta del SADOP, en Llinas, 2003, p. 79).

Los gobiernos de la década del noventa intentaron recortar los aportes estatales al sector privado. Durante la gestión Ortega se anunció un recorte del 30 %, que no prosperó por intervención de la Iglesia. Durante el gobierno de Bussi se instrumentó una reducción del 11,8 %, que implicó el cierre de 10 (diez) colegios durante el año 1998. Concluyendo la década, en la gestión Miranda se insistió con un recorte a los aportes a los privados, pero la intervención del Obispo motivó la revisión de la medida(Llinas, 2003,p. 80).

La acción de los colegios privados y de la Dirección de Educación Pública de Gestión Privada en la provincia estuvo acompañada por distintas instituciones de carácter nacional y provincial, con funciones pastoral-educativa; técnica-pedagógica y gremiales.[19]

[19] Nos referimos al Consejo Superior de Educación Católica (CONSUDEC),organismo de carácter nacional fundado en los años 40, que tiene como objetivos orientar la pastoral educativa; alentar la evangelización la cultura a través de la educación y actualizar la vigencia d la identidad de la escuela católica. Igualmente, el Consejo de Rectores de Instituciones privadas, creado en la década del 60, se propone contribuir a la solución de los problemas en las áreas técnico-pedagógicas, administrativas y de mejoramiento de la calidad de la enseñanza. La Asociación de Entidades Privadas Educativas de Tucumán(AsIPET), surgida en 1985,se plantea afianzar la libertad de enseñanza y lograr el reconocimiento por la sociedad de la tarea que cumple la enseñanza privada. Por último, el Sindicato Argentino de Docentes Particulares (SADOP), de carácter nacional, surgió en la provincia en 1957, como Agrupación Gremial de Educadores, para la lucha por la dignificación del sector. En 1965 se organizó la rama de docentes privados, denominada Agrupación Gremial de Educadores de Tucumán (AGEP-EP). Ante la imposibilidad de federar las distintas agrupaciones, se iniciaron conversaciones con el Sindicato Argentino de Docentes Particulares (SADOP), lográndose la unidad en marzo de 1991. Sus funciones consisten en brindar a sus afiliados asesoramiento jurídico, actualización docente, cobertura médica e información sobre sus derechos (Castañeda, 2008,pp. 461-462).

El final de la década de los 90 y el epíilogo de la Reforma

En 1999, ante la proximidad del final de su mandato gubernativo, el partido peronista presentó la fórmula Julio Miranda y Sixto Terán, que triunfó sobre los bussistas Ricardo Bussi, hijo del general, y Oscar Paz, clara expresión de nepotismo. El nuevo gobernador era de extracción sindical y se había desempeñado como diputado y senador nacional por Tucumán.

En el contexto nacional, la nueva década se iniciaba con una de las crisis más profundas en lo económico y político, que arrasó con las instituciones, con los ahorros y las estrategias de amplios sectores de la población (Dussel, 2004, p. 2).

La situación de la provincia era muy crítica. Bussi había abandonado prácticamente el cargo, aduciendo razones de salud. La provincia se encontraba sumergida en un estado de violencia y conflictividad, con las dependencias públicas paralizadas, los salarios atrasados y una deuda y déficit fiscales agobiantes. El 5 de abril del año 2000el nuevo Gobernador, Julio Miranda, iniciaba su gestión con 1190 millones de deuda pública, la coparticipación federal afectada en su totalidad, un déficit de caja de 20 millones por mes, una deuda salarial de más de 22 millones (se debía un mes y medio de sueldos), y un costo mensual cercano a 1,2 millones por el blanqueo salarial a la policía (Páez de la Torre,2012,p. 506). Sin embargo, en su discurso del 5 de abril de 2000 el nuevo gobernador prometió cumplir con los días de clase, refaccionar los edificios,restablecer el diálogo con los distintos sectores de la educación y convocar al Foro educativo docente, comprometiéndose a que sus conclusiones fuesen respetadas para el diseño del programa de gestión. Se propuso además un reordenamiento administrativo integral del Ministerio de Educación, con la creación de la Secretaria de Gestión administrativa; la aplicación del censo docente durante noviembre y diciembre, y una progresiva informatización de todo el sistema administrativo docente. Sostuvo que el Consejo de Medicina del trabajo diseñó programas preventivos de la enfermedad, logrando la reducción del ausentismo del 18% al 2,26% mensual.Además de estas medidas, otras dos incidían directamente en la educación: la compra de material didáctico para 40.000 alumnos, de material bibliográfico yde equipamiento para laboratorios, así como la firma del convenio con Transporte automotor para la gratuidad de un 70% del boleto docente de aquellos que cumpliesen funciones a más de 15 Km de la capital. (Mensaje del Gobernador Miranda, Diario de sesiones Tucumán. Asamblea General, Mensaje Gobernador, 05/04/2000).

Pero una serie de inconvenientes de índole personal y político vinieron a complicar el panorama educativo.Se sucedieron cuatro ministrosde educación en

tres años. El primero de ellos fue Héctor Carrizo Barrera, quien ocupó esta posición desde noviembre del ´99, en un contexto de paros y caos social, y permaneció hasta abril del 2001. El conflicto principal se produjo en el año 2000, ante la implementación del EGB 3 en todas las escuelas de la provincia, para lo cual se debía adecuar la carga horaria para la transformación. Esto fue interpretado por el gremio mayoritario como una pérdida de las fuentes de empleo para sus afiliados. La movilización y el estado de protesta permanente de los sindicatos, así como la filiación sindical del gobernador y el aumento presupuestario – mal visto por economía - posibilitaron que se implementara lo que se dio en llamar el "Plan Tucumano". El gremio lo interpretó como una victoria en la pugna por apartarse de la Ley Federal de Educación.

Por medio de un decreto, dictado a comienzos del año 2001, se dispuso un reordenamiento del sistema, estableciendo su articulación en tres áreas: Básica, Media y Superior, devolviendo el séptimo a la educación básica – con maestros a cargo - y el octavo y noveno a la media (LLinas, 2013 p. 32). Esto significo el iniciode lapolitización de la cuestión, dando lugar a dos grupos con posiciones encontradas: por un lado, ATEP – el gremio docente de los ex primarios- y por el otro el gremio de enseñanza media –APEM-, privada –SADOP-, de los técnicos – AMET- y un desprendimiento de ATEP –UDT-, junto a la Iglesia y a los padres. En la Legislatura, los opositores a Miranda también se sumaron, pero no lograron ningún cambio en la práctica, por no estar amparados por una ley de educación provincial actualizada que el decreto violara, ni tampoco supieron aprovechar la oportunidad para dictar una nueva ley. La compleja situación condujo a la renuncia del Ministro Carrizo.

El Ministerio fue entonces ocupado por Julio Saguir, asesor del gobierno Justicialista en temas vinculados a la reforma del Estado. Para calmar los ánimos, y con el beneplácito de la Iglesia Católica, fue designado al frente de la cartera educativa en abril del 2001, donde permaneció hasta mayo del 2002. Sus acciones,sumadas a un fallo de la Corte a favor del Estado provincial, distendieron el clima y permitieron que no se perdiera el año. Otra de las medidas de este gobierno fue el cierre de más de 70 EGB 3 rurales, y la redistribución de la matrícula para que se pudiera cubrir mayor cantidad de población y se racionalizara el gasto. A comienzos del año 2002, una nueva Resolución provocó nuevas tensiones, al aumentar el número de horas del tercer ciclo de la EGB al mínimo establecido por Nación. La reacción opositora de ATEP y la creciente tensión ocasionaron un nuevo cambio del gabinete educativo en mayo de 2002.

El ministro entrante – Barrionuevo- permaneció apenas 4 meses en el cargoy representó una salida de emergencia ante la agudización del conflicto. La

gestión de este militante político representaba una transición hasta la llegada de la ministra Morales. La medida más recordada de Barrionuevo fue el dictado de una norma que abrió el tema de las cajas curriculares y tornó más caótica la situación. Por este medio se permitió a las escuelas optar por una caja curricular de las anteriores, lo quedesquició por completo un sistema ya de por sí complicado.

En septiembre de ese mismo año, Olga Morales – maestra, directora, supervisora, militante política, vocal del Consejo de Educación entre 1986 y 1988, vocal de Junta de Clasificación y secretaria de educación entre el ´88 y el ´91- asumió como directora general de educación con Barrionuevo y después fue ascendida. Como lo expresaraa Prof. Morales, su prioridad consistió en "*acomodar el sistema, la normativa, las cajas curriculares, la articulación de ciclos*." (Morales, en Llinas, 2013p. 32). Su tarea principal fue la unificación de la caja curricular de los alumnos de séptimo, octavo y noveno,para lo que constituyó una mesa de trabajo en la que participaron directores de enseñanza media y privada, el consejo de rectores del sector estatal y privado del nivel medio y el Consejo Provincial de Educación Católica. Antes de concluir el año 2002 se logró homologar la estructura curricular del Tercer Ciclo. Sin embargo, la cuestión no se resolvió y la conflictividad se mantuvo,lo que condujo a a la instalación de la carpa de la dignidad docente en la plaza 25 de Mayo, en marzo de 2003. (Llinas,2013, p. 69).

Las medidas adoptadas durante la gestión del Gobernador Miranda evidencian que los cambios en las estructuras administrativas y de los titulares de la cartera educativa no resolvían las cuestiones de fondo, debido a la carencia de una política planificada en el área. Por otro lado, la presión del gremio mayoritario contribuía a que el conflicto no se resolviera.Los recambios no eran más que tentativas de respuesta a las demandas y huelgas gremiales, pero no abrieron nuevos rumbos en las decisiones políticas.

Sin embargo,las cuestiones educativas no eran las únicas que jaqueaban al gobierno de Miranda. Los representantes de la sociedad civil denunciaban penalmente al gobernador, en noviembre del 2002,con un pedido de destitución "*para definir la responsabilidad del Poder Ejecutivo en los casos de niños muertos o disminuidos de por vida por la desnutrición*."Los partidos políticos de la oposición solicitaban el juicio político del gobernador y de los ministros de Gobierno y Salud, por su responsabilidad en "*las dos problemáticas principales que aquejan a la provincia, la inseguridad y la desidia en materia de Salud*." Esta situación se reflejaba en la prensa extranjera,que se hacía eco con comentarios en los periódicos *El País* y *ABC*, de España. (*La Gaceta*, 17-11-2002).

El final del gobierno de Miranda fue sumamente accidentado.Terminada su gestión,entregó el mando a su sucesor, José Alperovich, y partió raudamente, buscando los fueros como Senador nacional, acompañado por el presidente Duhalde, quien había asistido al acto de asunción.

Conclusión

A partir de la restauración de la democracia, las décadas de losochentay de los noventa en Tucumán fueron, en el ámbito educativo, muycomplejas. La restauración de la democracia exigía reinstalar la infraestructura material y simbólica de una cultura democrática. La provincia que había sido devastada en los sesenta inicio de un modelo económico nefasto, con el cierre de los ingenios azucareros y la sangría humana y material que ello implicó, se convirtió luego en uno de los escenarios principales del terrorismo de estado. Esto afectaría las estructuras políticas y sobre todo su tejido social en todos los niveles, generando enfrentamientos, profundas tensiones y heridas muy complejas de restituir. Los gobiernos de esta etapa democrática, en algunas ocasiones con apoyo de los gobiernos nacionales, y en otras, con resistencias; a veces, no exentosde falta de capacidades políticas y de gestión, implementaron las estrategias a su alcance para recuperar el desarticulado sistema educativo.

En cuanto a la transformación educativa de los noventa,es posible advertir quese inició la implementación de la Ley en el nivel inicial durante la gestión de Ortega.Luego, el gobierno de Bussillevó a cabo el proceso en casi su totalidad, con la idea de demostrar su interés y capacidad para cumplir con los mandatos de Nación y mantener las líneas de financiamiento de los programas nacionales. Durante la gestión de Miranda, en el momento de la implementación de la EGB 3, la situación educativa de la provincia era casi incontrolable. El conflicto se tornó fuertemente politizado y con una gran presión de ATEP, permitida por el gobernador, en función de sus solidaridades por su extracción de origensindical.En un principio, ATEP logró imponer el Plan Tucumano, pero un actor de poder importante como la Iglesia impuso a Saguir como Ministro, quien no logró sostener las presiones gremiales y entonceATEP impuso un nuevo funcionario afína sus intereses.

El nuevo siglo se inciaba sin haber encauzado la reforma, y con dificultades para encontrar el camino para la resolución de los problemas que aquejaban a la educación de la provincia.

Fuentes

Boletín Oficial Tucumán, años 1976 a 2003 – Biblioteca H. Legislatura de Tucumán

Constitución de la Provincia de Tucumán. Año 1990

Diarios de Sesiones de Tucumán. Mensajes de Gobernadores. Años 1983 a 2003

Estadísticas de la Educación. Cifras estimadas. Año 1982. Ministerio de Educación. República Argentina

Estadísticas de la Educación. Cifras estimadas. Año 1983. Ministerio de Educación. República Argentina

Estadísticas de la Educación. Cifras estimadas. Año 1984. Ministerio de Educación. República Argentina

http://www.argiropolis.com.ar/documentos/investigacion/publicaciones/es/14/romero.htm

Llinás, Paola (2003): Provincia de Tucumán. Las provincias educativas. Estudio comparado sobre el Estado, el poder y la educación en las 24 provincias argentinas. Director: Axel Rivas. INFORME JURISDICCIONAL N°9. CIPPEC. Córdoba.

Rivas, Axel Radiografía de la educación argentina / Axel Rivas; con colaboración de Alejandro Vera y Pablo Bezem. 1a ed. - Buenos Aires: Fundación CIPPEC; Fundación Arcor; Fundación Roberto Noble, 2010. Pag 19

El periodista de Buenos Aires. Ediciones la Urraca. Año 3 Nº 121 – 2 al 8 de enero de 1987

Revista Somos. 28/10/87

Diario La Gaceta. Febrero/marzo de 1988

Diario La Tarde. Febrero de 1988

Diario El informador público. Rosario, Marzo de 1988

Diario El Cronista comercial. Buenos Aires, Septiembre de 1988

Propuestas para trabajar los temas del Congreso Pedagógico.Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Ley Federal de Educación

Congreso Pedagógico. Informe final de la Asamblea Nacional. Embalse, Córdoba. 27 de febrero- 6 de marzo de 1988.

Entrevistas

Lía Chambeau, ex directora de Asuntos Técnicos de la Secretaria de Educación del gobierno de la restauración democrática. Octubre 2016.

Olegario von- Büren, ex secretario de educación y cultura de la provincia de Tucumán (Diciembre 2002). En Proyecto “Las Provincias Educativas” CIPPEC, Provincia de Tucumán.

María Suayter, investigadora y profesora titular de la Universidad Nacional de Tucumán. (Diciembre 2002). En Proyecto “Las Provincias Educativas” CIPPEC, Provincia de Tucumán.

Jorge Andrés Abbate, ex secretario de educación.(Diciembre 2002). En Proyecto “Las Provincias Educativas” CIPPEC, Provincia de Tucumán.

Jorge Malmierca, ex ministro de educación y ex ministro de gobierno, justicia y educación. (Diciembre 2002).En Proyecto “Las Provincias Educativas” CIPPEC, Provincia de Tucumán

Clotilde Yapur, ex Subsecretaria de Educación. (Diciembre 2002). En Proyecto “Las Provincias Educativas” CIPPEC, Provincia de Tucumán.

Bibliografía

Abratte, Juan Pablo (2010): Las reformas educativas de los 80 y 90 en la Provincia de Córdoba. Entre el imaginario democrático y el neoliberal. En Rointemburd, Silvia yAbratte, Juan Pablo(compiladores): Historia de la Educación en la Argentina. Del discurso fundante a los imaginarios reformistas contemporáneos. Editorial Brujas. Córdoba.

Arata, N Y Marño,M. (2013): La Educación en la Argentina. Una historia en 12 lecciones. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires. México.

Carbonari, Maria Rosa (2004): Tres congresos (1882-1934-1988), tres modelos educativos, tres tipos de Estado. La expresión de la sociedad civil y los actores involucrados en la construcción de la hegemonía en la política educativa. VI Encuentro corredor de las ideas del Cono Sur. “Sociedad Civil, democracia e integración”. Montevideo.

Castañeda, Juan Humberto (2008) Educacion Privada. Su Historia en Tucumán. Tecnopel SRL. Tucumán.

Dussel, Inés (2004): Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. En publicación: Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy.

Algunas reflexiones y propuestas. Inés Dussel FLACSO, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina.

Dussel, Inés (2011): Los cambios curriculares en los ámbitos nacional y provinciales en la Argentina (1990-2000). Elementos para su análisis. En Proyecto y Alcance y resultados de las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay. Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay. Grupo Asesor de la Universidad de Stanford /BID. Cooperación Técnica No Reembolsable N° ATN/SF-6250-RG

Isola, Nicolás José, (2013): Intelectuales de la educación en la restauración democrática argentina. Intervenciones intelectuales en torno al II CongresoPedagógico Nacional. Vol. 10, No. 3, Spring 2013, 335-358.

www.ncsu.edu/project/acontracorriente

Feldfeber, Myriam (1999): Educación y Estado en la Argentina de los 90. En Ascolani, Adrián: La Educación en Argentina. Estudios de Historia. Ediciones el Arca. Rosario.

Filmus, Daniel (1996): Estado, Sociedad y Educación en Argentina de fin de siglo. Troquel. Buenos Aires.

Filmus Daniel (1998) La descentralización educativa en Argentina: elementos para el análisis de un proceso abierto.Revista del CLAD Reforma y. Democracia. Caracas. No. 10, (Feb. 1998).

Macián de Barbieri, Liliana (2016): Legislación e Inversión educativa. Una historia reciente. Tucumán entre 1976 y el Bicentenario. Facultad de Ciencias Económicas. Instituto de Investigaciones Económicas. UNT. Tucumán.

Páez de la Torre, Carlos (2012) Entre el proceso militar y el fin del milenio (1976-2000) En Historia Contemporánea de las provincias del NOA (1930-2001) Tomo II. Editorial Científica Universitaria. Universidad Nacional de Catamarca. Catamarca

Puigrós, Adriana (1996) Qué pasó en la Educación Argentina. Desde la Conquista hasta el Menemismo Editorial .Kapeluz. Buenos Aires.

Rivas, Axel (2010) Radiografía de la educación argentina. Con colaboración de Alejandro Vera y Pablo Bezem. 1a ed. - Buenos Aires: Fundación CIPPEC; Fundación Arcor; Fundación Roberto Noble.

Romero, Luis Alberto (1994): Breve Historia Contemporánea de Argentina. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires

Rodrigo, Lucrecia (2006):Política de descentralización educativa en la Argentina llevado a cabo en Argentina durante los 90. Universidad Complutense de Madrid. Madrid. España

Rosemberg, Diego (2013): La Universidad en democracia en Le Monde Diplomatique Edición Nro 171 -

Nosiglia, M C y Zaba, S M. (2002-2003): El papel de la Iglesia Católica en la formación e implementación de las políticas educativas de los noventa en Anuario SAHE n º 4

Wanschelbaum, Cinthia (2014): La educación durante el gobierno de Raúl Alfonsín (Argentina, 1983-1989) http://www.scielo.org.ar/pdf/cdyt/n48/n48a04.pdf Ciencia, Docencia y Tecnología | vol. XXv | nº 48 | mayo De 2014 | (75 - 112)

Yapur, Clotilde (1991): Boletín de los 25 años del Centro de Documentación Educativa de Tucumán

Notas profesionales de los autores

Norma E. Ben Altabef Coordinadora

AUTORES/AS

Barbieri , Marta Isabel

Docente e Investigadora de la UNT. Es Doctora en Historia de la UNT. Sus trabajos de investigación son del campo de la Historia de la Educación, estudios de género y Didáctica de la Historia. Actualmente es Profesora de las cátedras de Historia Social general y de Didáctica de la Historia en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT.

Ben Altabef, Norma E

Docente e Investigadora de la UNT. Es Magister en Historia de la Maestría en Ciencias Sociales, orientación Historia de la UNT. Sus investigaciones están orientadas a la Historia de la Educación y temas de historia de la Mujeres, desde la perspectiva de género. Es profesora de la cátedra de Historia Social General de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT.

Jimenez Daniel Antonio

Docente e Investigador de la UNT. Es profesor de Historia de la UNT. Actualmente cursa el Doctorado en Ciencias Sociales, orientación Historia en la UNT. Sus investigaciones son referidas a Historia de la Educación en Tucumán y temas sobre universidad. Es profesor de la cátedra de la Educación Argentina y Latinoamericana de la facultad de Filosofía y Letras de la UNT.

Landaburu Alejandra Isabel

Docente e Investigadora de la UNT. Es Magister y Doctora en Ciencias Sociales –orientación Historia- de la UNT. Sus trabajos de investigación están referidos a la Historia de la Iglesia y a la cuestión social especialmente en referencia al empresariado azucarero tucumano. Actualmente es Profesora de Historia Económica en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNT.

Marquez Sandra Maria Eva

Profesora de Historia de la UNT. Actualmente cursa el Doctorado en Ciencias Sociales –orientación Historia. Sus investigaciones están referidas a temas de Historia de la Educación.

Ragone, Lucila D

Profesora de Historia de la UNT. Está iniciando sus estudios de Doctorado. Sus investigaciones son del área de Historia de la Educación. Es docente de colegios secundarios.

Ramos Ramírez, Antonio

Licenciado en Historia por la Universidad de Murcia (España), Máster en *Historia de América: Mundos Indígenas* por la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (España) y Doctor en Historia de América por la misma universidad. Ha realizado estancias de investigación en Argentina, Francia y Estados Unidos. Actualmente es docente-investigador en el Departamento de Español de la Universidad de Versalles-Saint Quentin en Yvelines.

Vidal Sanz, Lucia Inés

Docente e Investigadora de la UNT. Es Doctora en Ciencias Sociales –orientación Historia- de la UNT. Sus trabajos de investigación están referidos a Historia de la Educación y Enseñanza de la historia. Actualmente es Profesora de las Cátedras de Historia Social General y Ciencias Auxiliares de la Historia en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT.

Wieder, Daniela

Profesora en Historia de la UNT. Actualmente es becaria doctoral del CONICET. Realizó estudios de maestría en Psicología Social. Sus investigaciones están referidas a Historia de la Educación y las prácticas docentes en la historia reciente. Es docente de la cátedra de Trabajo Social e Historia social Argentina y Latinoamericana en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT.